

Der Wunsch nach mehr Praxis.

Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Frau Livia Makrinus

geb. am 23.03.1981 in Halle/Saale

Gutachterinnen/Gutachter:

Prof. Dr. Ute Geiling

Prof. Dr. Werner Helsper

Datum der Verteidigung:

22.02.2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im historischen Wandel	11
1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in den Lehrämtern – Kultivierung von Wissenschaftsexpertise zur Sicherung von Statuspositionen	12
1.1.1 Das höhere Lehramt – Kultivierung fachwissenschaftlicher Expertise	12
1.1.2 Das niedere Lehramt – Kultivierung anwendungsbezogenen Theoriewissens.....	15
1.1.3 Das Sonderschullehramt – Kultivierung einer Fachexpertise über die Konstruktion einer Klientel	18
1.1.4 Professionalisierung der Lehrämter zwischen Wissenschaft und Staat	23
1.2 Das Verhältnis von Theorie und Praxis in den beiden deutschen Staatssystemen nach dem Zweiten Weltkrieg.....	25
1.2.1 Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems in der BRD – Theorie und Praxis als unauflösbares Spannungsfeld	25
1.2.2 Installation des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der DDR – Einheit von Theorie und Praxis.....	27
1.2.3 Verschmelzungen im Zuge der politischen Umbruchphase 1989/90 – Ein Konglomerat aus verschiedenen Konzepten.....	30
1.3 Zusammenfassung: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung als Ergebnis institutioneller Rahmungen.....	32
2. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext von Professionalisierung und gesellschaftlicher Differenzierung	34
2.1 Professionalisierung als Phänomen des Übergangs.....	34
2.2 Einblicke in die Theorie sozialer Systeme (Niklas Luhmann).....	36
2.3 Praxisorientierung als vage „Formel“ des Erziehungssystems.....	40
2.4 Zusammenfassung: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Aufreibungspunkt. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Funktionsbereichen.....	43

3.	Vermittlungsmodelle von Theorie und Praxis	45
3.1	Transfermodell	46
3.2	Transformationsmodell	49
3.3	Relationierungsmodell	51
3.4	Biographische Relationierung	52
3.5	Zusammenfassung: Die Schnittstelle der Vermittlung. Rationalität des Akteurs oder Eigenrationalität der Organisation?.....	54
4.	Vermittlungsversuche in der Organisation der Lehrerbildung	57
4.1	Die Erste Phase der Lehrerbildung – Einbindung von Praxiserfahrungen und Fallbezug	57
4.1.1	Zur Bedeutung von Praktika in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Ergebnisse der Evaluationsforschung.....	62
4.1.2	Forschungsergebnisse zu individuellen Aneignungs- und Deutungsmustern von Studium und Praktika im Kontext qualitativer und biographisch orientierter Forschung.....	64
4.1.3	Das Praktikum – eine Brücke zwischen Theorie und Praxis?	70
4.2	Die Zweite Phase der Lehrerbildung.....	73
4.2.1	Forschungsergebnisse zur Zweiten Phase der Lehrerbildung	74
4.2.2	Bilanz der Lehrerbildung im Spiegel der Zweiten Phase – Latente Frustrationen und strukturelle Probleme	81
5.	Theoretischer Rahmen: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Organisations- und Legitimationsfigur	82
6.	Forschungsmethodische Vorgehensweise	85
	Forschungsfragen	85
	Erhebungsmethode: Das narrative Interview	86
6.3	Zur Narrationsanalyse nach Fritz Schütze	87
6.3.1	Erzähltheoretische Grundlagen	87
6.3.2	Prozessstrukturen des Lebenslaufes	90
6.3.3	Erkenntnisgehalt biographischer Erzählungen	93
6.4	Analyseschritte	94
6.4.1	Strukturelle Beschreibung	94

6.4.2	Analytische Abstraktion und Erarbeitung eines theoretischen Modells.....	95
6.5	Eckdaten der empirischen Analyse	96
6.5.1	Fallauswahl	96
6.5.2	Problematisierung des Fallsamples	97
6.5.3	Erhebung und Verlauf der Interviews.....	98
6.5.4	Systematik der Fallanalyse und -darstellung.....	99
7.	Falldarstellung – Biographische Rekonstruktionen.....	101
7.1	Fallportrait: Claudia Meinel.....	101
7.1.1	Entwicklung bis zur Studienwahl des Lehramtsstudiums	102
7.1.2	Studienzeit.....	106
7.1.3	Entwicklung nach dem Studium	112
7.2	Analytische Abstraktion des Falles: Claudia Meinel.....	117
7.2.1	Zur biographischen Gesamtstruktur des Falles.....	117
7.2.2	Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen	119
7.2.3	Übergang und Gegenwartsperspektive.....	120
7.3	Fallportrait: Carsten Freiwald	122
7.3.1	Entwicklung bis zur Studienwahl des Lehramtsstudiums	122
7.3.2	Studienzeit im Lehramtsstudium	140
7.3.3	Entwicklung nach dem Studium	148
7.4	Analytische Abstraktion des Falles: Carsten Freiwald.....	150
7.4.1	Zur biographischen Gesamtstruktur des Falles.....	150
7.4.2	Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen	152
7.4.3	Übergang und Gegenwartsperspektive.....	154
7.5	Kontrastierung der Eckfälle: Claudia Meinel und Carsten Freiwald	156
7.5.1	Zur biographischen Gesamtstruktur der Fälle	156
7.5.2	Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen	165
7.5.3	Übergang und Gegenwartsperspektive.....	167
7.5.4	Zusammenfassung Fall 1 und Fall 2	170

7.6	Weitere Kontrastperspektiven.....	175
7.6.1	Bilanz der Fallkontrastierung: Maximaler Kontrast und Parallelität der biographischen Strukturen.....	175
7.6.2	Der Fall Eva Kuhn.....	177
7.6.3	Der Fall Sabine Jung.....	185
7.7	Kontrastierung der Einzelfälle	195
8.	Zusammenfassung und Theoretisierung: Biographische Relationierung von Studium, Praktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes	200
9.	„Der Wunsch nach mehr Praxis“ – eine Bilanz.....	216
	Literaturverzeichnis.....	221

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Bezüge zu Theorie und Praxis im Kontext der Professionalisierung der Lehrämter	24
Abbildung 2: Zielorientierung von Praktikumskonzeptionen	62
Tabelle 1: Strukturelle Parameter der Textanalyse	90
Tabelle 2: Biographische Gesamtstruktur	164
Tabelle 3: Kontrastierung – Einbettung der Praxiserfahrungen.....	166
Tabelle 4: Kontrastierung – Übergang in den Vorbereitungsdienst und Gegenwartsperspektive	169

Einleitung

„(.) allerdings was jetzt so die Lehrer- (.)
Entwicklung für'n Lehrerberuf (.) angeht
(.) denk ich mal is das Studium immer sehr
schwierig zu sehen weil Studium sehr viel
Theorie is und (.) für mich meiner Meinung
nach viel zu wenig mit Praxis geknüpft is (.)“¹

„Ich meine nicht, daß Denken und Entscheiden
keinen Einfluß auf das Handeln hätten.
Aber das Handeln vollzieht nicht einfach,
was davor gedacht und entschieden wurde.
Es hat seine eigene Quelle und ist auf ebenso
eigenständige Weise mein Handeln,
wie mein Denken mein Denken ist und
mein Entscheiden mein Entscheiden.“²

Einen ‚Wunsch nach mehr Praxis‘ habe ich an den Anfang dieser Arbeit gesetzt. Es ist ein exemplarischer Auszug aus einem Interview mit einem Lehramtsanwärter, den man so oder in ähnlicher Weise in vielen rückblickenden Bilanzen des Lehramtsstudiums lesen kann. Wenn Lehramtsanwärter oder Studierende zur ersten Ausbildungsphase befragt werden, wird immer wieder ein mangelnder Praxisbezug oder eine fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis reklamiert (vgl. Schubarth/Speck u.a. 2006, Liebsch 2010). Dies ist erstaunlich, denn vergleicht man das Lehramtsstudium mit anderen Studiengängen weist es im Schnitt einen hohen Anteil berufsbezogener Elemente auf (vgl. Wernet/Kreuter 2007). Wie ist zu erklären, dass ein mangelnder Praxisbezug im Lehramtsstudium immer wieder beanstandet wird? Wie wird diese kritische Bilanz hervorgebracht?

Betrachtet man die Entwicklung der universitären Lehrerbildung in Deutschland, so lässt sich beständig der Versuch erkennen, diesem Wunsch nach mehr Berufsfeldbezug in unterschiedlicher Form entgegen zu kommen. So haben sich verschiedenste konzeptionelle Formen der Schulpraktika, Praxisprojekte und Fallseminare etabliert, die dem Anspruch folgen u.a. eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis einzunehmen (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001). Wie aber gehen Studierende mit diesen Ausbildungsformen um und wie werden sie im Rückblick bewertet? Lassen sich die konzeptionellen Ausbildungsziele verwirklichen?

¹ Interviewaussage eines Lehramtsanwärters aus dem Fallsample dieser Arbeit

² Auszug aus „Der Vorleser“ Bernhard Schlink (1997: 22)

In der vorliegenden Arbeit soll es darum gehen, den Wunsch nach mehr Praxis (vgl. Wernet/Kreuter 2007) aufzuschlüsseln:

Wie kommt es dazu, dass Praxiserfahrungen von Studierenden und im Rückblick auch von Lehramtsanwärtern als so bedeutsam eingeschätzt werden? Welche subjektiven Deutungen verknüpfen sich mit der positiven Bewertung dieses Ausbildungselementes? Wie werden diese Deutungen in der berufsbiographischen Entwicklung hervorgebracht?

Diese Fragen führen zu einem Kernthema pädagogischer Theoriebildung: dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Anliegen dieser Arbeit ist es, einerseits das Theorie-Praxis Verhältnis als theoretisches Konstrukt aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und andererseits aus der Perspektive von Lehramtsanwärtern zu rekonstruieren, wie diese ihre studienbegleitenden Praxiserfahrungen im Rückblick auf das Studium reflektieren. Von besonderem Interesse sind die Zusammenhänge von biographischen Entwicklungsprozessen und individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsbedingungen in Schulpraktika und Praxisprojekten während des Studiums. Des Weiteren wird der Übergang in den Vorbereitungsdienst sowie die persönliche Verortung der Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis betrachtet. Von Interesse ist ebenso in welcher Art und Weise die rückblickende Bilanz vollzogen wird und wie sich das Konzept der ‚Vermittlung von Theorie und Praxis‘ auch methodologisch fassen, reflektieren und rekonstruieren lässt.

Es werden folgende Analyseschritte vollzogen:

In einem **Rückblick auf die Entwicklung der Lehrerbildung** werden im **1. Kapitel** zwei historische Zugänge verfolgt. Die *erste historische Linie* setzt am Zeitpunkt der Herausbildung der institutionellen Lehrerbildung im frühen 18. Jhd. an und verfolgt deren weitere Entwicklung und Etablierung. Hier werden die unterschiedlichen Bezugsetzungen zur Wissenschaft und Berufspraxis in den verschiedenen Lehrämtern des Gymnasial-, Volks- und Sonderschullehramts dargestellt. In einer *zweiten historischen Linie* werden die Unterschiede in der Behandlung des Theorie-Praxis Verhältnisses in der BRD (Differenz von Theorie und Praxis) und in der DDR (Einheit von Theorie und Praxis) beschrieben, sowie deren Verschmelzung im Zuge der politischen Wende skizzenhaft nachgezeichnet. In beiden historischen Zugängen zeigt sich die ‚Flexibilität‘ des Theorie-Praxis Verhältnisses. Die unterschiedliche Verhältnissetzung von theoretischen und praktischen Elementen offenbart Zusammenhänge zwischen dem Maß der staatlichen Einflussnahme auf die Lehrerbildung und der institutionellen Verankerung der einzelnen Lehrämter.

Die Bemühungen um Akademisierung und Verwissenschaftlichung in den verschiedenen Lehrämtern lassen sich im Kontext der Professionalisierung von Berufsständen nachvollziehen. Dieser **Professionalisierungsprozess** und seine Bedeutung für die Konstruktion des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis werden im **2. Kapitel** betrachtet. Hierfür wird in einem *ersten Schritt* der historisch-soziologische Ansatz Rudolph Stichwehs (1994, 1999, 2005) zur *Herausbildung von Professionen* im Veränderungsprozess von der Ständegesellschaft zur modernen *funktional differenzierten Gesellschaft* herangezogen. In einem zweiten Schritt sollen die *Grundprinzipien der Theorie funktionaler Differenzierung nach Niklas Luhmann* knapp dargestellt werden, um *systemtheoretische Bezüge zum Theorie-Praxis Konflikt* im Erziehungssystem aufzuschließen.

Die in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft etablierten Deutungen des Theorie-Praxis Verhältnisses und die mit ihnen verbundenen **Vermittlungsvorstellungen** (Transfer, Transformation, Relationierung) sollen im Anschluss im **3. Kapitel** dargestellt werden. Für diese Analyse wird vor allen Dingen die Perspektive der Wissensverwendungsforschung (Bommes/Dewe/ Radtke 1996, Radtke 1996) herangezogen. Das Modell der Relationierung wird in einem weiteren Schritt auf die Ebene der Bildungs- und Biographieforschung übertragen und differenziert, wobei auch die **Bedeutung der Organisation** als interaktionsrahmendem Zusammenhang für das Handeln und die Deutungsprozesse der Akteure in die Überlegungen einbezogen werden (Radtke 2004).

Aus dieser Perspektive heraus richtet sich der Blick auf die Organisation der Lehrerbildung. Im **4. Kapitel** wird der **Versuch der Vermittlung von Theorie und Praxis auf organisatorischer Ebene** betrachtet. Analysiert werden konzeptionelle Entwürfe zur Vermittlung des Spannungsfeldes in der ersten Phase der Lehrerbildung, wie auch die Zielsetzungen und konzeptionellen Ansprüche der zweiten Phase der Lehrerbildung, die der Schulpraxis angegliedert ist. Die konzeptionelle Betrachtung wird verbunden mit aktuellen Forschungsbefunden, welche die Perspektive der Studierenden bzw. Lehramtsanwärter fokussieren. Von Interesse sind hier besonders qualitative Studien, die die subjektiven Deutungen und Aneignungsweisen des Praktikums jenseits der konzeptionellen Erwartungen in den Blick nehmen. An diesen Studien kann angeknüpft werden, woraus sich eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses und der Analyseperspektive ergibt.

Im **5. Kapitel** werden die Erkenntnisse der historischen, systemtheoretischen und wissensverwendungstheoretischen Analyse zum Spannungsfeld von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zusammengefasst und verbunden. In den Mittelpunkt wird schließlich die Bedeutung der biographischen Zusammen-

hangsbildung für die individuelle Rekapitulation und Reflexion der Praxiserfahrungen gerückt, die im Gesamtkontext der theoretischen Analyselinie dieser Arbeit als **biographische Relationierung** gefasst wird.

Den Blick auf solche Prozesse biographischer Relationierung richtend, wird die Fragestellung und methodische Vorgehensweise der empirischen Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit im **6. Kapitel** entfaltet. Im Mittelpunkt stehen (1) die subjektiven Perspektiven der Akteure auf ihre erlebten Praktika und Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums aus der Gegenwartsperspektive des Referendariats. Es werden zudem (2) Einblicke auf den spannungsgeladenen Übergang vom Lehramtsstudium ins Referendariat gewonnen. Der Blick richtet sich weiterhin (3) auf die Art und Weise der biographischen Relationierung der Praxiserfahrungen im Kontext von Studium und Referendariat, wobei insbesondere (4) strukturelle bzw. organisatorische Bedingungen und Besonderheiten unterschiedlicher Praktikakonzeptionen reflektiert werden.

Der empirische Forschungsschritt gestaltet sich damit als ein Versuch, *Einblicke in den Umgang und die Reflexion der organisatorischen Aufbereitung des Theorie-Praxis Konfliktes* zu eröffnen. Die empirische Analyse wird anhand von narrativen, berufsbiographischen Interviews mit zehn Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Lehramts an Sonderschulen und einer Lehramtsanwärterin des Lehramts an Grundschulen vollzogen. Die Lehramtsanwärter hatten zur Zeit des Interviews bereits ein Jahr des Vorbereitungsdienstes absolviert. Die Auswahl des narrativen Interviews und der Narrationsanalyse als methodische Instrumente wird begründet und ihre jeweiligen Charakteristika und Erkenntnisgehalte dargestellt. Ebenso wird in die Vorgehensweise bei der Zusammenstellung des Fallsamples wie auch in die Darstellung der Analyseergebnisse eingeführt.

Im **Kapitel 7** werden schließlich die **ausgewählten Eckfälle** in ihrer biographischen Gesamtstruktur dargestellt und kontrastierend aufeinander bezogen. Im Vordergrund der Analyse steht die biographische Relationierung: des Studiums, der studienbegleitenden Praxiserfahrungen, des Übergangs in die zweite Ausbildungsphase sowie der Gegenwartssituation im Vorbereitungsdienst. Darüber hinaus soll die Verortung der Studierenden im Spannungsfeld von Theorie und Praxis untersucht werden. In einem weiteren Schritt der Fallanalyse werden *zusätzliche Fälle als Kontrastperspektiven* herangezogen und in ihren jeweiligen Fallstrukturen dargestellt. In einem Fallquerschnitt werden schließlich *strukturelle Mechanismen der Entwicklung und Entfaltung biographischer Prozesse* innerhalb der unterschiedlichen organisatorischen Strukturen des Studiums, der Praxiserfahrungen und des Vorbereitungsdienstes analysiert und nachgezeichnet.

Über die Einblicke in die biographische Relationierung der erlebten Schulpraktika und weiteren Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums werden im **Kapitel 8** Erkenntnisse bezüglich der **Relevanz und Integration von Praxiserfahrungen** eröffnet. Die theoretische Analyse differenziert die vielseitigen Deutungsmöglichkeiten und Interaktionsräume zum Spannungsfeld von Theorie und Praxis, die sich in der Lehrerbildung eröffnen. Über die qualitative Analyseperspektive können möglicherweise strukturelle Probleme und Kommunikationsbarrieren zwischen Studierenden, Dozenten und Praxismentoren aufgedeckt werden, die im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Deutung der Funktion des Studiums und der Schulpraktika sowie ihrer organisatorischen Umsetzung ergeben. Der große „**Wunsch nach mehr Praxis**“ seitens der Studierenden erhält somit differenzierte Konturen. Der methodische Fokus auf **biographische Relationierungsprozesse** eröffnet weiterhin Einblicke, in welcher Art und Weise die biographische Erfahrungsverarbeitung des Studiums erfolgt und ob und in welcher Form wissenschaftliche Begriffs- und Bedeutungskonstrukte relationierend verwendet werden.

1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im historischen Wandel

Um die heutigen institutionellen Strukturen der Lehrerbildung und ihre jeweiligen Besonderheiten der Organisation des Theorie-Praxis Verhältnisses zu verstehen, ist es sinnvoll darüber nachzudenken, wie diese hervorgebracht worden sind. Im Zuge der institutionellen Entwicklung der Lehrerausbildung gab es verschiedene Begründungszusammenhänge für die Implementierung der Bildungsinhalte und Ausbildungsstrukturen. Diese lassen sich als ‚Nebenprodukte‘ gesellschaftlicher und sozialer Differenzierungs- und Transformationsprozesse beschreiben. Betrachtet man die Geschichte der Lehrerbildung so gibt es zwei besondere Nahtstellen, an denen das Theorie-Praxis Verhältnis als Problem gesellschaftlicher Differenzierung in der Lehrerbildung deutlich hervor tritt.

Die erste Nahtstelle verortet sich im frühen 18. Jhd., zu einer Zeit in der sich über die Herausbildung von Berufsständen die Institutionalisierung der Lehrerbildung zunehmend ausdifferenziert (Kap. 1.1).

Es zeigen sich deutliche Unterschiede in der Entwicklung der Lehrerbildung im Bereich des höheren und niederen Bildungswesens (Gymnasien und Volksschulen). Die Institutionalisierung der Ausbildung in den beiden Lehrämtern entwickelt sich zeitlich und institutionell voneinander unabhängig und ist von Beginn an mit verschiedenen Statusgewichtungen verbunden. Das Lehramt an Sonderschulen lässt sich als ein weiterer Nebenzweig in der Entwicklung der Lehrerbildung charakterisieren, der sich ebenso weitgehend unabhängig von den beiden Bildungsebenen etabliert. Diese scharfe Trennung zwischen höherem und niederem Bildungswesen sowie dem Sonderschullehramt dokumentiert sich auch in der Bezugsetzung von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen.

Eine nähere Betrachtung der historischen Entwicklung der Lehrerbildung in den drei verschiedenen Lehrämtern gibt Aufschluss über die verschiedenen Perspektiven zur Bedeutung von Praxiserfahrungen und ihrer Bezugsetzung zu pädagogischer Theoriebildung. Ich beschränke mich dabei auf eine Analyse signifikanter Aspekte, die für die Entwicklung der inhaltlichen und formalen Ausbildungsstruktur der Lehrerbildung insbesondere der Integration von Praxis-einheiten als bedeutsam erscheinen. Dies beinhaltet zum einen die Betrachtung des strukturellen bzw. institutionellen Fundaments der Ausbildung im jeweiligen Lehramt und die Dimensionen der staatlichen Einflussnahme, sowie zum anderen die Auswirkungen dieser strukturellen Setzungen auf die Gestaltung

und Ausrichtung der Ausbildungsinhalte und Formen der Bezugsetzung von Theorie und Praxis.

Eine zweite historische Nahtstelle an der das Theorie-Praxis Problem als Phänomen gesellschaftlicher Differenzierung im deutschen Bildungssystem deutlich hervor tritt, ist die Auslegung des Theorie-Praxis Verhältnisses in den beiden verschiedenen Staatsystemen nach dem Zweiten Weltkrieg (Kap. 1.2).

Auch hier wird das Theorie-Praxis Verhältnis unterschiedlich interpretiert, was sich auf der konzeptionellen Ebene der Strukturierung der Lehrerausbildung und Schwerpunktsetzung der Praktika und Praxiselemente widerspiegelt. Die differierenden Auslegungen des Theorie-Praxis Verhältnisses sollen knapp skizziert werden. Dabei liegt der Fokus darauf, die Gewichtungen des Praxisbezugs in der Lehrerbildung in den verschiedenen Staatsystemen herauszuarbeiten.

1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in den Lehrämtern – Kultivierung von Wissenschaftsexpertise zur Sicherung von Statuspositionen

1.1.1 Das höhere Lehramt – Kultivierung fachwissenschaftlicher Expertise

Das Unterrichten von Kindern ist bis zu Beginn des 18. Jahrhunderts zunächst keine beliebte Tätigkeit. An den höheren Schulen arbeiten Akademiker, die Jura oder Theologie studiert haben und die Lehre eher als Durchgangsstation, weniger als Hauptberuf ansehen. Die Aufgabe ist schlecht bezahlt und verleiht wenig Prestige (vgl. Sandfuchs 2004: 17, Oberschelp 2007: 21). Die Institutionalisierung der *höheren Lehreraufbahn* ist im Zusammenhang mit den verschiedenen Ausdifferenzierungsprozessen des Wissenssystems zu sehen (vgl. Müller/Terhart 1984, Stichweh 1994).³ Sie begründet die Etablierung einer „elitären Sondergruppe“ der Gymnasiallehrer mit der Attribuierung eines privilegierenden Wissenskorporus (Herrlitz u.a. 1981: 41 zit. n. Kolbe 1994: 238).⁴

Primat der Lehrerausbildung des höheren Lehramts wird zunächst die wissenschaftlich-fachliche Ausbildung und die Vermittlung wissenschaftlich-

³ Es gibt enge Verknüpfungen mit der Entwicklung der Altertumswissenschaften (vgl. Terhart/Müller 1984: 157).

⁴ Stichweh charakterisiert diesen „Wissenskorporus“ im Zuge des Übergangs von der ständischen Gesellschaft zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne als *funktionales Äquivalent* für Statuspositionen wie Berufsstand und Amtsinhaberschaft (vgl. Stichweh 1996).

methodischen Arbeitens.⁵ Die Altertumswissenschaft und die Philologie stellten dabei die „grundlegende Berufswissenschaft“ (vgl. Müller/Terhart 1984: 157)⁶ dar. Die akademische Verortung wird der Wegbereiter für die Entwicklung dieses Lehrerberufsstandes zu einer Profession bzw. Semiprofession⁷, denn die bewusste Kultivierung, Kodifizierung und Vertextung eines spezifischen Wissenskorpas ermöglicht die Rechtfertigung und Instandhaltung des eigenen Funktions- und Verantwortungsbereiches (vgl. Stichweh 1999). Dies legitimiert die eigene Aufgabenspezifität und die Notwendigkeit weitgehender Autonomie. Die Begründung des eigenen Berufsstandes, der auch die Entwicklung von Berufsethos und eigener Interessenvertretung zur Folge hat, ist zunächst mit einer weitgehenden Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme gepaart. Zwar werden 1810 die ersten gesamtstaatlichen Abschlussprüfungen (examen pro facultate docendi) eingerichtet, aber diese „berühr(en) nicht die inhaltliche Begründung des Berufswissens der künftigen Schulmänner, sondern begründe(n) vor allem die Berufsautonomie der Professionsexperten gegenüber nichtstaatlichen Schulträgern.“ (Müller/Terhart 1984: 157).

Die Bezugsetzung von Theorie und Praxis in der höheren Lehrerausbildung beschränkt sich am Anfang des 19. Jhd.⁸ auf die Bereitstellung einer „*wissenschaftliche(n) Fachqualifizierung*“ (ebd.: 254) zur Herausbildung einer gebildeten Lehrerpersönlichkeit. Diese würde Kraft ihrer Bildung die „Gabe zu Lehren“ besitzen (Beckmann 1997: 102).⁹ „Pädagogisches Wissen“ nimmt damit, so Kolbe, der sich für die Institutionalisierung von Bildung interessiert, lediglich den „Status einer *Kunstlehre*“ davon ein, „wie die bildende Auseinandersetzung abläuft“. Sie vermag jedoch noch nicht „den Rang einer eigenen Wissenschaft von Bildungsprozessen“ auszufüllen (vgl. Kolbe 1994: 253).

⁵ Anzumerken ist, dass 1779 Ernst Christian Trapp den Versuch unternimmt in der Universität in Halle eine praktische Universitätsübungsschule zu etablieren, dies mit der Begründung, eine notwendige Brücke zwischen dem „Wissen und Wollen“ und dem „Können und Thun“ zu bauen (Trapp zit. n. Sandfuchs 2004: 17). Nach drei Jahren wird er allerdings durch den Altphilologen Friedrich August Wolf verdrängt, der bewusst auf eine rein theoretische philologische Ausrichtung der Lehrerbildung umschwenkt, mit der Begründung, dass so eine langfristige Etablierung und Abgrenzung des Berufsstandes vom geistlichen Amt gegeben sei. Damit wird dem Gymnasiallehramt ein entscheidender Grundstein des theoretischen Primats gelegt (vgl. Sandfuchs 2004: 17, siehe auch Wenzel 2007: 34).

⁶ Zusätzlich kommt auch Mathematik hinzu (Beckmann 1997: 102).

⁷ Es ist umstritten, ob der Lehrerberuf konkret als Profession oder Semiprofession betrachtet werden kann. Der Prozess der Akademisierung lässt sich allerdings als Professionalisierungsprozess kennzeichnen (siehe Kapitel 2).

⁸ Kolbe bezieht sich hierbei auf die preußische Prüfungsordnung der Gymnasiallehrämter von 1810.

⁹ „Gerade die Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten begründet das Pathos, mit dem universitäre Allgemeinbildung als erschöpfende (theoretische) Lehrerqualifizierung angesehen wird.“ (Kolbe 1994: 253).

Die Einrichtung einer Ausbildung für das höhere Lehramt ist damit weniger als Ausdruck pädagogisch-didaktischer Interessen sondern eher im Zusammenhang mit der Sicherung des sozialen Status der Gymnasiallehrer zu sehen (Stichweh 1999, Müller/Terhart 1984). Anzumerken ist, dass durch den Anspruch des selbstständigen Wissenserwerbs und durch die Aneignung wissenschaftlich-methodischen Vorgehens eine gewisse Bildungseinstellung Grund gelegt ist, die sich bis heute innerhalb des Strebens nach „professioneller Reflexivität und Autonomie des professionellen Bildungsprozesses“ widerspiegelt (vgl. Kolbe/Combe 2004: 854):

„Gerade die Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten – als Basis eines Handelns aufgrund eigenständiger Einsicht – wurde damit Teil der Qualifizierung. In diesem Element ist der Anspruch moderner professioneller Reflexivität und Autonomie des professionellen Bildungsprozesses bereits antizipiert.“ (ebd.: 854).

Erst nach und nach kommt es an den Universitäten zur institutionellen Verankerung der höheren Lehrerbildung in Form pädagogischer Seminare, mit denen auch eine neue dialogische und kooperative Lehrweise eingeführt wird (vgl. Stichweh 1994). Laut Kolbe folgen die Seminarkonzeptionen häufig dem Modell von Gedike mit dem „Studium vortheoretischer normativer Schul- und Erziehungsschriften“, dem Verfassen unterrichtsbezogener „pädagogischer Abhandlungen“ und einer „unterrichtspraktischen Komponente“ in Form der „unreflektierten Meisterlehre“ (vgl. Kolbe/Combe 2004: 855).

Die pädagogisch-didaktischen Orientierungen und Schwerpunktsetzungen der Theorie und Praxiselemente unterscheiden sich in den verschiedenen Seminaren jedoch sehr und sind aufgrund mangelnder staatlicher Vorgaben hauptsächlich an die Anschauungen der „einflussreichen Seminardirektoren“ gekoppelt (Kolbe 1994: 254).¹⁰ Es existieren Modelle der Verbindung von pädagogischen Inhalten auf theoretischer Ebene und Unterrichtversuchen (z.B. Göttingen, Halle, Jena), sowie Modelle der zweiphasigen Differenzierung von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen (vgl. ebd.). Es sind erste Formen, in denen „Theorie und Praxis als eigene Formen der Auseinandersetzung organisiert und zugleich beide in reflektierter Weise aufeinander“ bezogen werden (Kolbe/Combe 2004: 854).¹¹ Schließlich wird die Einübung in die Unterrichtspraxis von der universitären Ausbildung flächendeckend abgekoppelt und in Form eines anschließenden Probejahres institutionalisiert, wofür 1917 eine „zweite Prüfung in Pädagogik einschließlich zweier Lehrproben“ (Sandfuchs 2004: 19)

¹⁰ Eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Theorie-Praxis Verortungen ist an dieser Stelle aufgrund der Vielfältigkeit der Seminarkonzeptionen nicht möglich (siehe hierzu Beckmann 1966).

¹¹ Als Beispiel hierfür ist das Göttinger Seminar anzuführen, welches sich an den Vorstellungen Trapps und Herbarts orientiert (vgl. Kolbe 1994).

in die preußische Ordnung von 1917 eingerichtet wird. Pädagogik und Unterrichtspraxis werden damit nahezu aus dem Studium ausgelagert (vgl. ebd.). Wie Theorie und Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden können, ist dennoch beständig Teil der theoretischen Auseinandersetzungen um die Frage nach dem Wesen von Bildungsprozessen und der Beschaffenheit pädagogischer Handlungsvollzüge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dabei immer wieder der Kristallisationspunkt pädagogischer Theoriebildung (Beckmann 1997, Dlugosch 2003) und verbindet sich in allen Ansätzen dieser Zeit in der Einrichtung eines dritten vermittelnden Elements zwischen Theorie und Praxis, welches im Handelnden selbst verortet wird, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise:

„Bei Kant die Urteilskraft, bei Herbart der pädagogische Takt und bei Schleiermacher das leitende Gefühl.“ (Beckmann 1997: 102).

Zusammenfassend lässt sich die Entwicklung der Lehrerbildung im Gymnasiallehramt als ein Prozess der Akademisierung beschreiben, in dem der Berufsstand durch die Verankerung im Bereich der Wissenschaft die eigene Etablierung manifestiert und sich von staatlicher Kontrolle weitgehend unabhängig macht. Die Auseinandersetzung mit den Theorien einzelner Fachwissenschaften und die Ausbildung einer allgemein wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit ist in der Lehrerbildung zunächst das Primat. Fragen der praktischen Bewältigung des Lehrerberufs sind in der frühen Phase der Professionalisierungsgeschichte zunächst nebengeordnet. Insgesamt handelt es sich um einen Prozess der einher geht mit der Frage um das Wesen von Bildung und dem Versuch der Bestimmung des eigenen Zuständigkeitsbereiches. Die Frage um die Vermittlung von Theorie und Praxis wird dabei zunehmend zu einer Kernfrage pädagogischer Auseinandersetzung, denn in ihr konstruiert sich ein wichtiger Anteil der eigenen Wesensbestimmung.

1.1.2 Das niedere Lehramt – Kultivierung anwendungsbezogenen Theoriewissens

Im gesellschaftlichen Ablösungsprozess von der Ständegesellschaft zum funktional differenzierten Staat ist auch die institutionelle Einrichtung einer Ausbildung von Volksschullehrern im Zusammenhang mit der Sicherung und Behauptung eines Berufsstandes zu sehen. Während der Etablierungsprozess der Gymnasiallehrerschaft sich eher gebunden an die Aneignung und Spezialisierung auf einen privilegierten Wissenskörper vollzieht, koppelt sich die Statusfestigung der Volksschullehrerschaft mehr an die staatliche Bindung mit Hilfe von

„Schulzwang“, „staatlicher Schulaufsicht“ und „Verweltlichung der Bildungsinhalte“ (ebd.: 31):¹²

„Ohne diesen staatlichen Horizont ist die Lehrerbildung nicht zu denken (...), jede Verfeinerung und Steigerung des Bildungsganges und der Bildungsform verstärkte die Unmittelbarkeit der Beziehung zum Staat, indem sie den Lehrerstand immer mehr befreite von der Bevormundung durch die mittelbaren Gewalten.“ (vgl. Weniger 1933/1990: 31).¹³

Anfang des 19. Jhd. kommt es zur Einrichtung und Durchsetzung der Seminar- ausbildung¹⁴ und damit zum „erste(n) kollektive(n) Statuswechsel der Elementarlehrer (vgl. Fischer 1961)“ (Müller/Terhart 1984: 161). Der Beruf wird zu einer durch staatliche Prüfungen abgesicherten qualifizierten Tätigkeit. Für den Statusgewinn bezahlen die Volksschullehrer allerdings auch einen hohen Preis. Sie verlieren quasi die Definitionsmacht über wesentliche Ausschnitte ihres professionellen Handelns, da mit der Bindung an die staatlichen Gewalten diese auch die Verfügungsmacht über die Inhalte und konzeptionelle Gestaltung der Volksschullehrerbildung übernehmen. Diese Verflechtung beschränkt die Möglichkeit der Interpretation der Theorie-Praxis-Relation durch die Volksschullehrerschaft. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird damit weniger von pädagogischer Theoriebildung begründet, sondern vielmehr mittels staatlicher Erlasse vorbestimmt und dementsprechend organisiert. TM

Einschneidend sind die Preußischen Regulative von 1854 in denen die theoretische Bildung der Volksschullehrer auf das Minimalste beschränkt wird. Pädagogische oder didaktische Themen werden in den Seminaren auf geringstem Niveau gehalten:

„Diese Schulkunde darf kein „System der Pädagogik“ lehren, „hat sich vor Abstraktionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und ist möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten“ (...)“ (Beckmann 1966: 58).¹⁵

Anders als im Gymnasiallehramt geht es hier nicht darum, einen reflektierten vielseitig gebildeten Lehrer hervorzubringen. Diese Aufwendungen werden staatlicherseits für die klar gestrickten, bildungsminimierten Anforderungen der Volksschule als nicht notwendig erachtet:¹⁶

¹² So ermöglichte, laut Weniger, hier erst die Verstaatlichung, die „Volksschullehrerschaft als Stand zu begründen“, welcher sich von den „vorstaatlichen Gewalten vom Gutsherrn bis zur Kirche“ unabhängig machen konnte (vgl. Weniger 1933/1990: 31). Natürlich ist Weniger selbst als historische Quelle zu lesen. Daher erklärt sich die etwas überschwängliche Perspektive auf die Verstaatlichung als emanzipatorischen Prozess.

¹³ Siehe dazu auch Luhmann 2002: 119

¹⁴ Dies verhält sich ähnlich wie bei der Gymnasiallehrausbildung an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich.

¹⁵ Historisch ist dieser Erlass im Zusammenhang mit den revolutionären Bestrebungen des deutschen Volkes von 1848/49 zu sehen, denen die Regierung unter dem Zeichen der Restauration Einhalt zu gebieten versuchte.

¹⁶ Diese Orientierung steht im krassen Gegensatz zur Komplexität der Handlungspraxis der Volksschullehrer, die zu dieser Zeit in den kleinen Dorfschulen häufig als einzelne Person

„Die Furcht, ob das Volk „sich länger der Obrigkeit beugen“ werde, wenn es erst verständig, also gebildet, sei (so der Minister von Zedlitz 1776 an den Schulreformer F. E. von Rochow, vgl. Sandfuchs 2001 b, 168) und der daraus folgenden Bildungsbeschränkung entsprechen ständige Versuche, die Ausbildung der Volksschullehrer zu beschränken.“ (Sandfuchs 2004: 20).

Die preußischen Regulative sind für die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Ausbildung der Volksschullehrer ausgesprochen bedeutsam. Indem es nicht darum geht, den Volksschullehrer in den Fachwissenschaften oder der pädagogischen Wissenschaften zu unterweisen, vollzieht sich in der Lehrerausbildung eine Verlagerung auf das praktische Tun. Die Novizen sollen lernen, wie der Unterricht vor einer einklassigen Schule gelehrt werden kann und werden in diesem Sinne in Form einer „Meisterlehre“, wie es damals genannt wurde, unterwiesen (vgl. Beckmann 1966). Das heißt, vorbildhafte Schulstunden werden vorgeführt, Unterrichtsrezepte zur methodischen Durchführung der Elementarbildung werden dargeboten.¹⁷ Die schulpraktischen Elemente orientieren sich in ihrer Ausbildungsstruktur an diesem Prinzip. An der Übungsschule werden die gelernten Muster angewendet, ausprobiert und ihr wirksamer Einsatz abgeprüft, die Seminaristen werden mit 16-20 Stunden in selbstverantwortlichem Unterricht voll eingesetzt (vgl. Beckmann 1966).¹⁸ „Theorie wird weithin lediglich verstanden als Regelgebung und die Praxis als Anwendungsgebiet der Regeln.“ (Beckmann 1966: 70). Unabhängig von dieser Ausbildungspraxis existiert in der Volksschullehrerschaft allerdings auch ein Bedürfnis nach theoretischer Verortung. Aus diesem Ansatz heraus entwickelt sich eine Methodenlehre, die sich jedoch durch ihren konsequenten Handlungsbezug der Praktiker von der „Pädagogik als Wissenschaft“, wie sie zum Beispiel durch Herbart oder Schleiermacher begründet wird, unterscheidet (Beckmann 1966).

Zusammenfassend lässt sich die Volksschullehrerausbildung ursprünglich als besonders praxisnah (vgl. Beckmann 1997) charakterisieren. Man könnte sagen, sie entspringt (mit ihrer ersten Form der Meisterlehre) aus dem konkreten Handlungsdruck der Praxis und findet im Zuge der Bemühungen um Akademisierung zu einer Theoretisierung der eigenen Handlungsanforderungen. „Hier hat also eine gleichsam umgekehrt-analoge Entwicklung wie beim höheren Leh-

den Unterricht in jahrgangsgemischten Schulklassen von bis zu 60 Schülern zu organisieren haben.

¹⁷ „In den Regulativen wird nicht Theorie und Praxis in eine sinnvolle Beziehung gebracht, sondern hier lehrt die Praxis die Praxis unter Verzicht auf Reflexion und Einordnung in Zusammenhänge“ (Beckmann 1966: 62).

¹⁸ Hierbei handelt es sich nicht um die einzige Modellvorstellung einer Übungsschule zu dieser Zeit. Diesterweg sieht bspw. in dieser den Ort von Kontakt, Beobachtung und Auseinandersetzung mit schulischer Praxis, weniger die konkrete Einübung in diese (vgl. Beckmann 1966).

ramt stattgefunden, das [...] im Verlauf seiner Entwicklung stärker pädagogisiert worden ist.“ (Terhart 2002: 50).

1.1.3 Das Sonderschullehramt – Kultivierung einer Fachexpertise über die Konstruktion einer Klientel

Eine institutionell organisierte Lehrerbildung für das Lehramt im Sonderschulbereich entsteht wesentlich später als in den anderen Lehrämtern, da die ‚besondere Schule‘ für eine ‚besondere Schülerschaft‘ erst Mitte des 19. Jhd. aus der Volksschule hervorgeht. Entscheidend ist dabei, dass die Entstehung der sogenannten ‚Hilfsschule‘¹⁹ nicht auf staatliche Initiative, sondern auf die nachdrücklichen Forderungen einzelner Volksschul- und Taubstummlehrer zurückzuführen ist (u.a. Stötzner 1864, Kielhorn 1887). Die Ursachen und strukturellen Bedingungen für die Bemühungen um eine besondere und spezielle, sowie separierte Art der Unterrichtung von bestimmten Schülergruppen werden in der Historiographie des Sonderschulwesens kontrovers diskutiert. Die jeweiligen Deutungen lassen unterschiedliche Rückschlüsse auf die Entwicklung und Verortung sonderpädagogischer Theoriebildung zu und können Aufschluss über die Ausrichtung der sich entwickelnden Lehrerausbildung geben.

In einer ersten, die sonderpädagogische Geschichtsschreibung dominierenden Argumentationslinie, wird die Herausbildung der Institution der Hilfsschule als Prozess der besonderen Zuwendung von Lehrern für bedürftige Kinder dargestellt (vgl. Bleidick 1971, Reinhardt 1998, Möckel 2004)²⁰. In einer zweiten eher integrationspädagogisch und schultheoretisch orientierten Sichtweise (Reichmann-Rohr/Weiser 1996, Hänsel/Schwager 2003) wird diese Geschichtsschreibung kritisch reflektiert. Die Entwicklung der Sonderpädagogik wird dabei als Konstruktion einer Klientel rekonstruiert, die im Zusammenhang mit den Professionalisierungsinteressen einer Lehrergruppe zu sehen ist.

Entsprechend der ersten Linie sonderpädagogischer Geschichtsschreibung werden die Blinden- und Taubstummanstalten am Anfang des 18. Jhd. im mitteleuropäischen Raum als die ersten separaten Institutionen jenseits der Volksschule beschrieben, welche sich um die besonderen Bedürfnisse beeinträchtigter Schüler bemühen. Wenig später kommt es zur Herausbildung erster Nachhilfeklassen zur Förderung der „schwachbefähigten“ Kinder, die im übli-

¹⁹ Schulen für Blinde und Hörgeschädigte existieren bereits ab Anfang des 18. Jhd. Die historischen Rekonstruktionen der Entwicklung des Sonderschulwesens, werden allerdings hauptsächlich als „Geschichte der Hilfsschule“ (Hänsel 2005: 101) dargestellt. Daher werde ich mich in meinen Ausführungen zur Entwicklung der Lehrerbildung auf diese Sonderschulform konzentrieren.

²⁰ Eine kritische Reflexion und Herausarbeitung dieser Linie findet sich bei Hänsel/Schwager 2003, Hänsel 2005, Reichmann-Rohr/Weiser 1996).

chen Unterricht nicht mithalten können. Protagonisten dieser ersten Linie der Geschichtsschreibung verweisen in diesem Zusammenhang auf engagierte, zu meist christlich motivierte Lehrer, die sich einerseits um das Wohl benachteiligter Kinder sorgen und sich gleichzeitig um die Entlastung der Elementarklassen bemühen, als Begründer dieser Sondereinrichtungen (vgl. Bleidick 1971, Reinhardt 1998, Möckel 2004).

Häufig werden historische Schriften herangezogen, um die Intentionen der ‚Väter‘ der Hilfsschule zu beschreiben. Dabei werden die damaligen Begründungsmuster herausgearbeitet und gleichsam als Beleg für die ‚historische Notwendigkeit‘ konstruiert. Ein solches Begründungsmuster kann zum Beispiel anhand des Textes „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ von Heinrich Ernst Stötzner (1864)²¹ rekonstruiert werden:

Stötzner fordert als einer der ersten Lehrer eine separierende Einrichtung für „schwachsinnige Kinder“ (Stötzner 1864: 38). Beschrieben werden die Schüler hier als „Stiefkinder der Volksschule“, die im normalen Unterricht mit ihren „Altersgenossen“ nicht mithalten konnten (ebd.: 38). Er entwickelt ausgehend von den spezifischen Defiziten der „schwachsinnigen Kinder“ (ebd.) besondere Grundsätze der Unterrichtung und Erziehung, die in einer separaten Institution zur Förderung dieser besonderen Schülergruppe zur Anwendung kommen sollen.²² In dieser Art der Geschichtsschreibung sei demzufolge die „Hinwendung zum geschädigten Kinde“ die Motivation, autodidaktisch nach neuen Methoden und Aufbereitungsarten des Unterrichts (vgl. Bleidick 1971: 23) und den kollektionalen Austausch über Probleme eines spezialisierten Unterrichts zu suchen.²³ Daraus entwickeln die Lehrer selbst Fortbildungsangebote, die ähnlich wie in der Volksschulbildung nach dem Prinzip der Meisterlehre gestaltet sind (vgl. ebd. 23). Mit der Begründung eines Verbandes der Hilfsschullehrer schreitet die Institutionalisierung einer geregelten Lehrerfortbildung voran. Die Heilpädagogik kann sich als eigene Wissenschaft behaupten und nimmt Einzug an der Universität bzw. an Pädagogischen Hochschulen (zunächst als berufsaufbauenden Ergänzungsstudiengang und schließlich ab den 1960igern auch als grundständiges Studium).

²¹ Der Text ist als Originalquelle zu finden in: Ellger-Rüttgart (2003).

²² Stötzner entwickelt Lehrplan und Methodik, welche mehr Lernzeit und günstigere Lernbedingungen, wie zum Beispiel eine geringere Klassenstärke (max. 15 Schüler im Gegensatz zur Klassenstärke der Volksschule mit bis zu 80 Kindern), vorsehen (vgl. ebd.).

²³ „Aus der Notwendigkeit der Lehrernachwuchsbildung ergab sich eine Meisterlehre, die man als anschaulichen Erfahrungsgewinn, persönliche Vorbildannahme und direkte Methodentransferierung kennzeichnen kann.“ (ebd.: 23).

Dagmar Hänsel und Hans J. Schwager betrachten die zur Zeit der industriellen Revolution aufkommende Zuwendung zu einer angeblich besonders schwachen Schülerschaft in ihrer schultheoretischen Analyse der Sonderschule allerdings wesentlich kritischer. Sie arbeiten im Kontrast zur dargestellten Argumentationslinie der Geschichtsschreibung eine zweite professionskritische Perspektive heraus. So betrachten sie die Herstellung einer spezifischen Klientel als eigentlichen Motor der Ausdifferenzierung und Professionalisierung des Sonderschulwesens und der Professionalisierung seiner Lehrerschaft (vgl. Hänsel/Schwager 2003). Dies lässt sich am Beispiel der Stötznerischen Forderungen zur Einrichtung spezieller Schulen für ‚schwachbefähigte Kinder‘ nachvollziehen. Bemerkenswert sind hierbei zwei Aspekte. Stötzner entwirft mit der Beschreibung der „schwachbefähigten“ oder „schwachsinnigen“ (ebd.: 38) Schüler eine neue Schülergruppe. Diese beschreibt er mit Hilfe der Abgrenzung von Schülergruppen, für welche es bereits zuständige Institutionen gibt: die Tauben und Idioten sowie die normalen Volksschüler.²⁴ Damit stellt er eine Verschiedenheit von Kindern her, die gleichzeitig durch die Gemeinsamkeit bestimmter Merkmale als Gruppe unterschieden werden kann (vgl. Hänsel/Schwager 2003).²⁵ Es handelt sich um eine Homogenisierung durch die Herstellung von Verschiedenheit. Weiterhin fordert Stötzner eine Entlastung der Volksschule von dieser „hemmenden“ Kindergruppe:

„Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur. Wie viel Höheres würde sie erreichen können, wenn sie von der Sorge um diese befreit würde! Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus, und man wird letztere in den Stand setzen, umso eher den Forderungen der Gegenwart nachzukommen.“ (Stötzner 1864: 40).

Die Konstruktion dieser besonderen Schülergruppe wird mit einem Bezug auf medizinische Kategorien begründet. In der Folge entwickeln sich zahlreiche Beschreibungen der „schwachsinnigen“ oder „halbidiotischen Kinder“ (Kielhorn 1899 zit. n. Hänsel/Schwager 2003: 237) mit ihren defizitären und krankhaften Eigenschaften.

Die Entwicklung der Hilfsschule kreist also um die Pathologisierung einer Schülerschaft (vgl. Hänsel/Schwager 2003, Hänsel 2005), deren besondere Behandlung sich an den als spezifisch postulierten Besonderheiten orientieren sollte,

²⁴ „(...) noch gibt es eine Klasse, die von der Schule der Gegenwart nicht genügend berücksichtigt wird. Es sind dies die in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern Stehenden – die Schwachsinnigen“ (Stötzner 1864: 37).

²⁵ Hänsel und Schwager arbeiten dies in ihrer „sonderpädagogischen Schultheorie“ (2003) am Beispiel eines Vortrages von Ludwig Strümpell 1844 heraus, der für die Differenzierung von Kindergruppen ein Vorgehen in Anlehnung an die Naturwissenschaften fordert, die „empirisch vorfindbare(n) Erscheinungen in der Kinderwelt »gruppenweise« zusammenzufassen“ (ebd. 174).

was wiederum nach einer eigenständigen Institution verlangt. Diese „*Reduktion von Verschiedenheit*“ sei laut Hänsel und Schwager das bestimmende „Strukturmuster der Sonderpädagogik“ (ebd.: 178). Mit der Verschiedenheit der Kinder bzw. dem Abweichen vom „normalen“ Schüler wird die Notwendigkeit von Hilfsschulen begründet, aus deren Existenz und Relevanz wiederum eine Besonderheit des Lehrpersonals abgeleitet wird (vgl. ebd.). Dementsprechend ist auch die Entwicklung der Lehrerbildung im Sonderschulbereich als eine Spezialisierung und Professionalisierung eines Berufsstandes nachzuzeichnen, die sich mit der ‚Pathologisierung‘ einer Schülergruppe verbindet. Der Professionalisierungsprozess vollzieht sich dabei in der Verortung als Spezialfall zwischen den bestehenden Wissenssystemen von Medizin und Pädagogik. Dies geschieht über die Konstruktion einer eigenen Klientel mit Hilfe medizinischer Subsumtionskategorien und medizinischer Verfahren und Begrifflichkeiten („Anamnese“, „Diagnostik“, „Therapie“ oder „Einzelfallorientierung“ (ebd.: 23)) zur Legitimation und Begründung der Definitionsgewalt.²⁶ Gleichzeitig wird dabei an den pädagogischen Organisationsformen der Schule und des Unterrichts festgehalten, allerdings mit der Bedingung der Separierung und Einrichtung einer speziell auf die Klientel ausgerichteten Institution.

Die Sonderpädagogik, so Hänsel und Schwager, kann sich damit gegenüber der Pädagogik als Disziplin mit einer „exakte(n) Wissenschaft“ (ebd. 182) und zugleich als höherwertige Profession mit „besonderem Ethos“ und „erhöhter Spezialisierung“ (ebd. 184) behaupten.²⁷ Die Spezialisierung der Sonderschulpädagogen betrifft nicht nur den Rückgriff auf die Wissensbestände einer Naturwissenschaft, sondern auch die Entwicklung einer speziellen Methodik, welche zudem mit einer besonderen Nähe zur Praxis gekennzeichnet wird. Die differenzierte Methodenlehre würde aus der besonderen Analyse und Beobachtung der Praxis hervorgehen. Aus diesem engen Kontakt könnten wiederum theoretische Kenntnisse über Vermittlung und Lernprozesse hervorgehen, die diese wesentlich genauer als die ‚Normalpädagogik‘ abbilden könnten. Praxisnähe sei wiederum erforderlich, da die Eigentümlichkeit der eigenen Klientel erst in der Praxis wirklich zum Tragen käme und am praktischen Beispiel erfahrbar wäre (Arno Fuchs – rekonstruiert von Hänsel 2005).

In diesem Sinne werden in den ersten Fortbildungen für interessierte Volksschullehrer um 1900, welche auf Drängen des Lehrerverbandes der Hilfsschulen durch das Ministerium eingesetzt werden, „Theorie(n) vom

²⁶ Damit wird auch eine Nähe zur anerkannten Profession des Arztes hergestellt.

²⁷ Siehe dazu auch Reiser 1998

Schwachsinn der Hilfsschulkinder“ (Möckel 2004: 91) vermittelt.²⁸ Auch in der ersten Prüfungsordnung 1913 wird die Orientierung an Medizin, Psychiatrie, Psychologie und Pädagogik festgelegt, ein weiterer Schwerpunkt sind die praktischen Unterweisungen, die ähnlich wie in der Volksschullehrerbildung durch Lehrproben und Hospitationen vollzogen werden:

„Die Ausbildung sollte zum einen die Vermittlung von soliden Kenntnissen aus den relevanten Wissenschaften gewährleisten und zum anderen unterrichtspraktische Anteile enthalten, einschließlich technischer Übungen.“ (Kanter/Schmetz 1998: 187).

Hinzu kommen diagnostische Praxisanteile, in denen die Lehrer lernen sollen, das „schwachsinnige Kind“ vom normal Lernenden zu unterscheiden. Ebenso wie im Volksschullehramt bemühen sich die Hilfsschullehrer in der organisierten Form des Hilfsschullehrerverbands um eine Akademisierung der Ausbildung und eine Etablierung einer eigenen Wissenschaft. Ende der 1920iger Jahre wird eine „hochschulmäßige Ausbildung“ der Hilfsschullehrer an einigen Standorten der Weimarer Republik eingeführt. Von da an entwickelt sich die als Heilpädagogik, Sonderpädagogik oder auch Rehabilitationspädagogik betitelte Wissenschaft um die Lernbesonderheiten und -bedürfnisse von bestimmten Schülergruppen kontinuierlich in der akademisch eingeschlagenen Richtung. Dem Aufbaustudiengang folgt der grundständige Studiengang, der wie in den anderen Lehrämtern durch eine staatlich geführte zweijährige Praxisphase abgeschlossen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Initiative für die Begründung und den Ausbau dieses ‚Spezialfalls der Pädagogik‘ zunächst, anders als im Gymnasial- oder Volksschullehramt, wesentlich von den Pädagogen selbst ausging. Über die Pathologisierung einer Schülergruppe beginnt ein Professionalisierungsprozess, mit dem sich ein neuer Berufsstand mit einer differenzierten Wissenschaft begründet. Bezüglich des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis verorten sich die ersten Ausbildungsformen im Hilfsschullehramt auf der Grundlage der Volksschullehrerausbildung ähnlich nah an der Praxis. In Abgrenzung von dieser wird weiterhin eine besondere Nähe zur Praxis unterstellt, die aus der intensiven Beschäftigung mit den Sonderfällen der pädagogischen Praxis abgeleitet wird. Eine Akademisierung gelingt vermutlich durch die Ankopplung an die Wissenssysteme Medizin und Psychiatrie, sowie durch die Selbstorganisation der Lehrerschaft im Verbandswesen relativ schnell. Hierbei erfolgt diese unter weniger Einflussnahme des Staates auf die Inhalte und Ausbildungsformen als es im Vergleich zum Volksschullehramt der Fall war.

²⁸ Diese lassen sich als pathologische Defektzuschreibungen fassen, die auf medizinische Grundlagen zurückgreifen.

1.1.4 Professionalisierung der Lehrämter zwischen Wissenschaft und Staat

Betrachtet man das Theorie-Praxis Problem in der Lehrerbildung aus historischer Perspektive, so ist festzustellen, dass es in den verschiedenen Lehrämtern je nach institutioneller Verortung auch unterschiedlich diskutiert und konzeptionell umgesetzt wurde. Die standespolitischen Interessen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wissen bzw. Wissenschaft zeigt sich als ein bewährter Zugang zu gesellschaftlichem Status.

Der Gymnasiallehrerschaft gelingt es, sich durch die institutionelle Verortung an der Universität an dieses privilegierende Wissen anzuschließen und zu etablieren. Primat der Ausbildung der Lehrer des höheren Lehramtes ist hier zunächst die wissenschaftliche Auseinandersetzung und die Orientierung an akademischen Lehrprinzipien, wie der Einheit von Forschung und Lehre und der Separierung der Praxiseinheiten. Die Ausbildung hinsichtlich methodischer Fähigkeiten und Praxiserprobungen wird hier nach und nach ergänzend hinzugefügt. Die Volksschullehrerbildung entwickelt sich zeitlich später, aufgrund staatlicher Initiative und ist wesentlich einschneidender der staatlichen Regulative ausgesetzt. Dies beinhaltet, wie dargestellt, die bewusste Beschränkung der Volksschullehrerbildung auf das „Nötigste“ und die Konzentration auf handlungsleitendes, praxisnahes Anwendungswissen. Dominant ist hier die Orientierung an der Volksschulpraxis, in die die Novizen durch Experten eingeführt werden. Eine Akademisierung erfolgt hier im Vergleich zum höheren Lehramt erst im umgekehrten Nachschritt im Zuge weiterer Professionalisierungsbestrebungen. Eine Ausbildung für die Lehrer im Hilfsschulwesen entwickelt sich hingegen zunächst institutionell unabhängig aus der Initiative einer Interessensorganisation der Lehrer. Auch hier sind die Bemühungen um Professionalisierung im Zusammenhang mit der zunehmenden Expertisierung und Verwissenschaftlichung dieses Berufszweiges zu sehen. Hierbei beziehen sich die Hilfsschullehrer auf professionalisierte Wissenschaftsbereiche wie der Medizin und Psychiatrie, um ihr spezielles Klientel zu konstruieren. Zugleich behaupten sie im strengen Zugriff auf diese Konstruktionen eine adaptierte, defektspezifische Methodik, eine Präzisionspädagogik bzw. Orthodidaktik (Bleidick/Heckel 1968) und begründen dadurch ihre Praxisorientierung, womit gleichsam ihre Sonderstellung und Existenzberechtigung legitimierbar wird.

In der folgenden Abbildung sollen die verschiedenen Bezugsetzungen zu Theorie und Praxis im Kontext der Professionalisierung der drei Lehrämter, in Abhängigkeit von ihren verschiedenen institutionellen Verankerungen sowie der

staatlichen Einflussnahme auf die Ausbildungsstrukturen, schematisch nachgezeichnet werden.

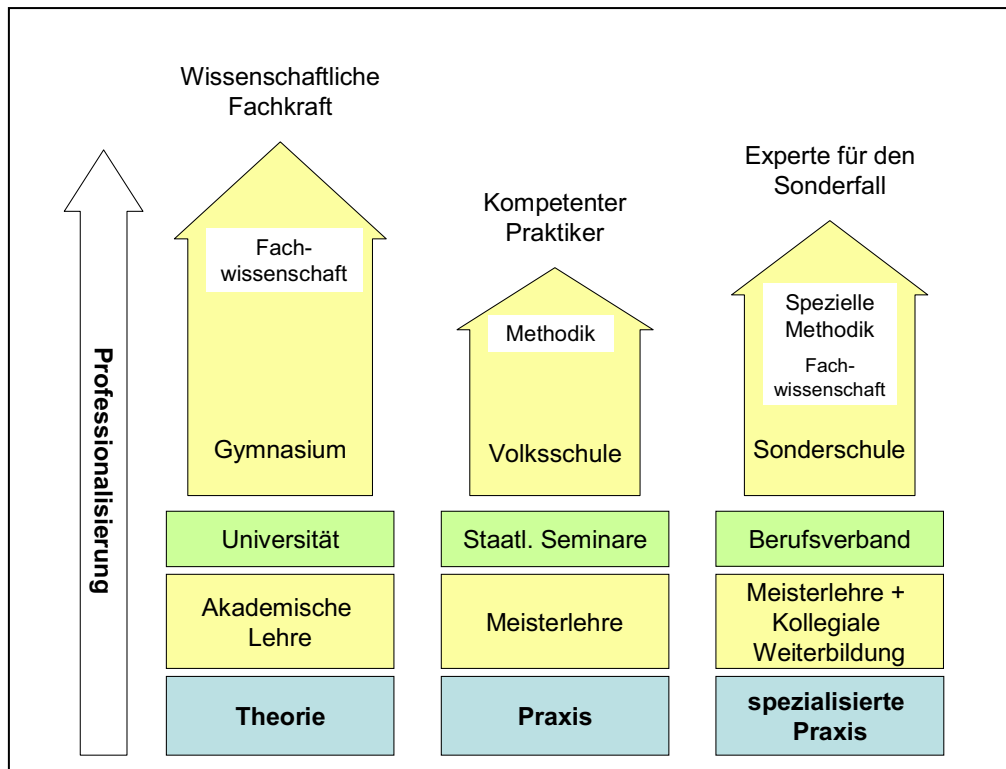


Abbildung 1: Bezüge zu Theorie und Praxis im Kontext der Professionalisierung der Lehrämter

Die Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Ankerpunkte der Professionalisierung in den einzelnen Lehrämtern. Es zeigt sich, wie unterschiedliche Zielsetzungen unterschiedliche Ausbildungsformate hervorbringen. Zu beachten ist der Zusammenhang zwischen Professionalisierung und institutioneller Koppung: die Verortung in der Nähe der Wissenschaft oder der schulischen Praxis verbindet sich mit universitären, staatlichen und standespolitischen Interessen und Etablierungsbestrebungen. Die unterschiedliche Größe der Häuser verbindet sich mit dem Grad und dem ‚Erfolg‘ der Etablierung als professionalisierter Berufsstand und den mit der Professionalisierung verbundenen Privilegien. Auch heute noch lässt sich anhand der unterschiedlichen Bezahlung in den verschiedenen Lehrämtern eine solche Gewichtung nachvollziehen. Ebenso zeigen sich die unterschiedlichen Bezugsetzungen zu wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis in den drei Lehrämtern als kontinuierliche Struktur.²⁹

²⁹ Dies lässt sich u.a. an der Bestandsaufnahme der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen bei Bellenberg und Thierack 2003 nachvollziehen.

1.2 Das Verhältnis von Theorie und Praxis in den beiden deutschen Staatssystemen nach dem Zweiten Weltkrieg

1.2.1 Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems in der BRD – Theorie und Praxis als unauflösbares Spannungsfeld

Die Neustrukturierung der Lehrerbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in der westlichen Besatzungszone gestaltet sich zunächst vielförmig. In den einzelnen Bundesländern werden verschiedene Konzeptionen verfolgt. Bis in die 60er Jahre herrscht weitgehend Uneinigkeit über die Formierung einer einheitlichen Lehrerbildung. Mit dem „Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1965“³⁰ und mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates³¹ von 1969 werden schließlich die Diskussionen der 60er Jahre aufgegriffen und eine weitreichende Strukturreform vorgelegt, die bis heute die institutionelle Organisation der Lehrerbildung prägt (vgl. Sandfuchs 2004: 28).

Kontext dieser Neuordnung ist die Bestrebung der Verwissenschaftlichung aller Lehrämter (Radtke 1996: 232). Zunächst geht es hierbei um die Integration der Volksschule in das akademische System. Institutionell wird versucht, dies durch die Aufwertung der pädagogischen Seminare zu Akademien bzw. Hochschulen oder über die Integration der Volksschullehrerbildung an die Universität zu lösen, wobei sich diese an die gegebene Institution bzw. an ihre spezifische Aufgabenstruktur anzupassen hat.³² Erhalten bleibt die unterschiedliche Berufsbezogenheit der Lehrämter: Im Gymnasiallehramt wird eine wissenschaftliche Auseinandersetzung verortet, die „von berufspraktischen Zwecksetzungen“ frei bleiben soll (Flach 1994: 26)³³. Im Bereich der Grund- und Hauptschulen wird Wissenschaftlichkeit mit Berufsbezug verbunden (vgl. ebd.: 27).

„Aus der Blickrichtung der traditionell von Berufsziel und Berufsmotivation her bestimmten Volksschullehrerausbildung gewinnt Wissenschaftlichkeit ihre Berechtigung und ihren Sinn gerade im Hinblick auf die zukünftige Berufspraxis. Wissenschaftlichkeit des Studiums und praxisbezogene Berufsausbildung werden nicht als dichotomisch, sondern als zusammengehörig begriffen.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1965: 139 zit. n. Flach 1994: 27).

Des Weiteren beschließt der Ausschuss, die bis heute bestehende institutionelle Grundlegung der Dreiphasigkeit der Lehrerbildung für alle Lehrämter. Hiernach

³⁰ Zur Verordnung von 1965: der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern“ (vgl. Radtke 1996).

³¹ Deutscher Bildungsrat (1969): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart (vgl. Sandfuchs 2004).

³² Radtke verweist hierbei auf den folgenden Prozess des „Ringens(s) darum, wer sich an wen anzupassen hat“ (ebd.: 232) der damit zwischen der Universität und ihrer neuen Aufgabe der „Lehrerausbildung“ entstand.

³³ Westdeutsche Rektorenkonferenz zit. n. Homfeldt 1978: 142

soll zunächst (1) eine Institution für die fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrämter verantwortlich sein, anschließend (2) eine berufstheoretische und gleichzeitig berufspraktische Ausbildung bereitgestellt werden und (3) kontinuierliche Weiterbildungsangebote den Lehrern im Beruf begleiten (Radtke 1996: 233). Die Verantwortlichkeit für die drei Phasen soll durch bestehende bzw. durch eigens dafür eingerichtete Institutionen übernommen werden. Die wissenschaftliche Ausbildung obliegt der Hochschule, die praktische Phase der Ausbildung soll „im Rahmen eines Vorbereitungsdiens-tes von Studienseminaren organisiert“ und die Weiterbildungsangebote durch Landesinstitute geregelt werden (vgl. ebd.: 233).

Ziel ist allerdings nicht eine „eindeutige Trennung von Theorie und Praxis“ sondern in allen drei Phasen sollen „Theorie und Praxis in ein Verhältnis“ (ebd.: 233) gesetzt werden: „In der Erstausbildung ist die Praxis *Gegenstand* der Erkenntnis.“ Hier soll durch die Beschäftigung mit Theorien die wissenschaftliche Grundlage des Berufs gelegt werden. Praxis soll an dieser Stelle ein „Erregungsmoment“ sein durch den ein Bezug des theoretischen Denkens auf die „Erziehungswirklichkeit und deren Aufgaben“ hergestellt werden (Deutscher Ausschuss 1966: 36, zit. n. ebd.: 233). In der zweiten praktischen Phase der Ausbildung soll das „eigene Handeln“ im Vordergrund stehen: „die Erprobung des Könnens in verantwortlicher Schultätigkeit bereitet die berufliche Selbständigkeit vor“, welche aber stetig durch die Theorie gestützt und geprüft würde.

Insgesamt wird besonders Wert darauf gelegt, den Unterschied der beiden Phasen eindeutig abzugrenzen und zu pflegen, gleichzeitig aber eine Verbindung zwischen ihnen herzustellen und zu erhalten:

„Es komme darauf an, diese beiden Phasen 'unvermischt und ungetrennt' zu halten (ebd.), also ihre Komplementarität und ihre interne Balance zu gewährleisten.“ (ebd.: 234).

Die Umsetzung dieser Ausbildungsstruktur schätzt Radtke kritisch ein. Den Versuch Theorie und Praxis getrennt und gleichzeitig vermittelt zu behandeln, betrachtet er auf der inhaltlichen Ebene als gescheitert (vgl. ebd.). Zwar habe sich die Vereinheitlichung der Universitäten und die Einführung der zwei weiteren Phasen organisatorisch verwirklicht, allerdings sei „die Rede über den Verlust der Einheit von Theorie und Praxis nie verstummt.“ (ebd.: 234).

„Die Lehrerbildung wurde organisatorisch differenziert, steht aber unter einem ständigen, selbsterzeugten Druck der Entdifferenzierung. Die Klage, daß in jeder Phase etwas zuviel oder zuwenig sei, charakterisiert die Lehrerbildungsdiskussion seit den siebziger Jahren“ (ebd.: 234).

Allein schon die fortdauernde Diskussion um die Studienelemente der Schulpraktischen Übungen sowie der Didaktik innerhalb der Universität sei, so Radtke, ein Indiz für „unausgetragene Auffassungsunterschiede über das Verhältnis

von Theorie und Praxis“ (ebd.: 235). Diese seien Überbleibsel aus einer Zeit in der die Verantwortungsbereiche der Lehrerbildung noch nicht organisatorisch getrennt waren (vgl.: ebd.). Laut Radtke seien die drei Phasen der Lehrerbildung nur unzureichend für die Balancierung des Theorie-Praxis Verhältnisses genutzt worden. Besonders die anschließende Phase der berufsbegleitenden Weiterbildung, welche durchaus der Ort der Relationierung von Theorie und Praxis sein könnte, sei stets als Stiefkind behandelt worden. Im Konzept des Bildungsausschusses ist die dritte Phase ursprünglich in diesem Sinne konzipiert worden:

„Lehrerweiterbildung bedeutet, daß der Lehrer seine Praxis von Zeit zu Zeit mit der Theorie konfrontiert (Herv. von mir, FOR), daß er die daraus sich ergebenden Korrekturen sucht, seine Vereinzelung sprengt, aber auch seine eigenen Erfahrungen in das pädagogische Denken einbringt und so an der Entwicklung des Schulwesens tätig mitwirkt“ (1965, S.62).“ (ebd.: 240).

Das für die damalige Zeit fortschrittliche eher „nichttechnische Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis“ wird schließlich durch „technisch-funktionale“ (ebd.: 238) Lösungshoffnungen des Deutschen Bildungsrats Ende der Sechziger abgelöst.

„Man setzte ganz auf die Verwissenschaftlichung der ersten Phase. Der Wissenschaft als dem privilegierten Erkenntniszugang wurde eine Anleitungsfunktion für die Praxis zugesprochen, die bis zur Formulierung der Lernziele reichen sollte.“ (ebd.: 238)

Die folgenden Reformen forcieren vor allem den Ausbau der ersten und zweiten Phase.

1.2.2 Installation des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der DDR – Einheit von Theorie und Praxis

In der sowjetischen Besatzungszone werden nach 1946 zunächst Übergangslösungen für die Schnellausbildung von „Neulehrern“³⁴ in Form von Kurzlehrgängen, sowie pädagogische Fakultäten an der Universität eingerichtet (vgl. Mertens 2001, Ebert/Hegerland 2007). Diese Ausbildungsformen werden bis 1956 aufgelöst. In Orientierung an den Bildungsprinzipien der sowjetischen Besatzer kommt es zur allmählichen Ausdifferenzierung eines einheitlich strukturierten Lehrerbildungssystems (vgl. Flach 1994). Institutionell wird dies über die Einrichtung von Instituten für Lehrerbildung, Pädagogischen Hochschulen und den Aufbau von Diplomstudiengängen für das Lehramt an den Universitäten verfolgt. Leitendes Prinzip ist dabei die „hohe wissenschaftliche und systematische Bildung für alle Heranwachsenden“ und „die Erhöhung des Bildungsniveaus unter

³⁴ Dies geschieht in bewusster Abgrenzung zu den Altlehrern des nationalsozialistischen Regimes.

der Zielsetzung der Wissenschaftlichkeit“ (Flach 1994: 31). In diesem Sinne kommt es zu einem Ausbau des wissenschaftlichen Anteils im Studium. Die Wissenschaftsorientierung bezieht sich vor allen Dingen auf den Bereich des wissenschaftlichen Studiums der „marxistisch-leninistischen“ (ebd.: 32) und räumt der fachwissenschaftlichen Ausbildung einem hohen Stellenwert ein (vgl. ebd.).

Festzuhalten ist, dass auch in der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR, die Zweiteilung der ‚höheren‘ und ‚niederen‘ Lehrerbildung implizit beibehalten wird. Auch wenn unter sozialistischer Perspektive die Gleichschaltung und Gleichrangigkeit der Gesellschaftsgruppen immer wieder proklamiert wird, so hat sich die Differenzierung der Lehrämter in Bezahlung und Ausbildungsausrichtung, wenn auch verdeckt, gehalten. So bleibt die Universität als Ausbildungsinstitution für das höhere Lehramt, die Oberstufenlehrer (Klasse 9 bis 12) und Berufsschullehrer erhalten, ergänzt durch die pädagogischen Hochschulen für die Mittelstufenlehrer (Klasse 5-8), die den Ruf haben, eine eher berufsbezogene Ausbildung bieten zu können (vgl. Kemnitz 2004: 103).

Die Universität ist noch immer der Ort der Einsozialisation in wissenschaftliches Arbeiten und bleibt auch zu DDR-Zeiten der Ort, an dem pädagogische Wissenschaften aus Forscherperspektive behandelt werden. Zugangsberechtigung erhalten weiterhin nur Anwärter mit Abitur oder höher qualifizierendem Abschluss. Sie schließen mit dem akademischen Grad als Diplomlehrer ab (vgl. Kemnitz 2004: 103).

Die Ausbildung der Unterstufenlehrer verbleibt weiterhin in einer separaten Institution mit geringerem fachwissenschaftlichem Interesse, den *Instituten für Lehrerbildung (IfL)*. Ihre Absolventen benötigen kein Abitur und erhalten schon bei der Vergabe der Studienstipendien weniger Einkommen als ihre Lehrerkollegen des höheren Lehramts oder der Hilfsschule. Das Studium zeichnet sich auch hier durch eine differenziertere Methodenlehre aus (vgl. Kemnitz 2004: 103).

Die Lehrerbildung ist für alle Lehrämter einphasig strukturiert.³⁵ Das bedeutet, dass das Studium einen hohen Anteil an pädagogischen Praktika integriert (vgl. Flach 1994: 32). Trotz der großen Praxisorientierung wird die Lehrerbildung explizit als „akademische Berufsbildung“ verstanden und erhebt den Anspruch einer hohen Wissenschaftlichkeit die sich gleichzeitig auf die zukünftige Berufsausübung bezieht (Flach 1994: 32). Es ist das Konzept der größtmöglichen „Einheit von Theorie und Praxis, von Lehre und Forschung sowie der Berufsbe-

³⁵ Auch in der DDR entwickelt sich ein differenziertes Fortbildungssystem für die Lehrer in der Berufspraxis (vgl. Fuhrmann 1997). Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer wird aber im Sinne der Einheit von Theorie und Praxis nicht als eine gesonderte Phase gedacht.

zogenheit der Ausbildung“ (Laabs 1987: 226), welche eine beständige Verbesserung und Optimierung der Handlungspraxen zum Ziel und auch zur Folge haben soll.³⁶ Die Praktika gelten innerhalb der einphasigen Lehrerbildung als der wesentliche Ort für das Übertragen der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf das praktische Handeln. Sie sollen sichern, dass „der Student während des gesamten Studiums unmittelbaren Kontakt zur Schulpraxis hat, systematisch in alle Bereiche der Lehrertätigkeit eingeführt wird und das erworbene theoretische Wissen auch praktisch anwenden kann.“ (Laabs u.a. 1987: 284). Die Ausbildung hat vor allem zum Ziel, die wissenschaftliche Tätigkeit des Studenten möglichst passgenau auf das praktische Handeln im Unterricht zu übertragen. So soll das System der Praktika inhaltlich so „präzisiert“ werden:

„(...) daß in ihm die steigenden Anforderungen an die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Studenten in der Praxis differenzierter und folgerichtig fixiert und ihre Realisierung noch zielgerichteter organisiert und durchgeführt werden.“ (Vogt 1970: 42).

Diese starke Orientierung an Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit der Ausbildung verbindet sich ebenso mit dem Ideal der Herausbildung einer „sozialistischen Persönlichkeit“. Es ist das Ziel „das hohe Niveau wissenschaftlicher Bildung vor allem durch aktive Tätigkeit nahtlos mit der Erziehung und Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Lehrerstudenten zu verknüpfen. (...)“ (Müller 1981: 215 zit. n. Flach 1994: 33): Eine Persönlichkeit, die nach den Prinzipien der marxistisch-leninistischen Weltanschauung agiert und über ein qualitativ hochwertiges, „anwendungsbereites systematisches Wissen“ verfügt (Flach 1994: 33). Eine Kritik oder die Äußerung von Zweifel an dieser Einheitskonzeption und Anwendungsbezogenheit der Ausbildung und Wissenschaft scheint, laut Flach, in der DDR kaum möglich:

„Die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit und von Theorie und Praxis wurden als Merkmale sozialistischer Lehrerbildung wohl proklamiert, es gab – das sollte nicht übersehen werden – auch viele Bemühungen, die Beziehungen zur Schulpraxis auszugestalten; von einer tatsächlichen Bewältigung dieses Kernproblems moderner Lehrerausbildung kann jedoch nicht die Rede sein. Es war auch kaum möglich, die damit verbundenen Fragen ausreichend zu thematisieren, da in der öffentlichen Diskussion kritische Stellungnahmen zur offiziellen Lehrerbildungspolitik stets Gefahr liefen, als opportunistisch und „unwissenschaftlich“ disqualifiziert zu werden“ (Flach 1994: 32).

Eine Infragestellung des proklamierten Ideals der Einheit von Theorie und Praxis „erwies sich als schwierig, nicht zuletzt deshalb, weil in den offiziellen Postulaten über die Lehrerbildung ein solcher Gegensatz nicht existierte oder nicht existieren durfte.“ (Flach 1994: 35). Auch in der Lehrerbildungsforschung fin-

³⁶ Für die Ausführungen zum Aufbau der Lehrerbildung zu DDR-Zeiten, sowie die Transformationsphase während der Wendezeit beziehe ich mich insbesondere auf ein Experteninterview mit Frau Dr. Sabine Karge (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), der ich hierfür herzlich danke.

den sich kaum Ansätze zur Thematisierung eines Spannungsfeldes von Theorie und Praxis. Vielmehr kann auch hier eine „Fixierung auf die Praxis und eine ausgeprägte Dominanz ihres Anwendungsbezuges“ (Häder 2007: 141) festgestellt werden (siehe hierzu auch Flach 1997).

1.2.3 Verschmelzungen im Zuge der politischen Umbruchphase 1989/90 – Ein Konglomerat aus verschiedenen Konzepten

Die beiden Staatssysteme unterscheiden sich in ihrer Strukturierung der Lehrerausbildung als einphasige bzw. dreiphasige Gestalt. In der DDR wird in der Lehrerausbildung eine Einheit von Theorie und Praxis grundgelegt. Die konzeptionellen wie auch inhaltlichen Regulative der Lehrerbildung übernimmt hier in oberster Funktion der Staat, der überordnend über Wissenschaft und Bildung verfügt. In der BRD beinhaltet die dreiphasige Gliederung der Lehrerausbildung im Vergleich zur DDR auch eine Einschränkung der staatlichen Verfügungsgewalt, die im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaften (siehe Kap. 3) gesehen werden kann. Die erste Phase als Bereich der theoretischen Auseinandersetzung verbleibt an den Universitäten bzw. den Pädagogischen Hochschulen. Hierbei werden Inhalte und Prüfungsverfahren zwischen Universität und staatlichen Administrativen ausgehandelt. Die zweite und dritte Phase der Einsozialisation in die Praxis, fällt hingegen vollkommen in die staatliche Verantwortungsinstanz.

Interessant ist hierbei folgender Unterschied zwischen beiden Staatssystemen: Während in der DDR die enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis staatlich forciert und propagiert wird, wird in der BRD durch die Teilung der Lehrerbildung in drei verschiedene Phasen, die Trennung von Wissenschaft und Praxis strukturell grundgelegt. Zwar ist inhaltlich eine weitere Verbindung beider Bereiche erwünscht, in ihrem strukturellen Fundament, durch die institutionelle Aufteilung der Verantwortungsbereiche auf die Universität für die vorrangige Vermittlung des theoretischen Wissens und die Studienseminare als Ausbildungsorte des praktischen Könnens, allerdings überzeichnet.

Mit der strukturellen Setzung der Trennung der Lehrerbildung wird das Verhältnis von Theorie und Praxis in der BRD besonders in den 1970er und 1980er Jahren ein bedeutender Gegenstand problematisierender Diskussion³⁷ (vgl. Sandfuchs 2004: 29, u.a. Beck 1973, Meyer-Drawe 1984, Widmer 1985, Oelkers 1084, Patry 1989, Dewe/Radtke 1991), während in der DDR eine Problemati-

³⁷ Dies ist sicherlich auch im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin zu sehen.

sierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis kaum als diskussionswürdiger Gegenstand wahrgenommen wird.³⁸

In beiden Staatsystemen finden wir dementsprechend ganz unterschiedliche Strukturvarianten zur Gestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis vor, die schließlich mit der politischen Wende und der Wiedervereinigung Deutschlands 1989 als potentielle Möglichkeiten aufeinander treffen.

In der Zeit der politischen Umbruchphase ist die Fortführung der Lehrerbildung in den Neuen Bundesländern zunächst inhaltlich und strukturell weithin ungeklärt. Die zu DDR-Zeiten beschäftigten Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule und Universität werden einer politischen Evaluierung unterzogen³⁹ und befinden sich in der Unsicherheit über den Verbleib ihrer Anstellung. In sogenannten „Gründungskommissionen“ (vgl. Sandfuchs 2004: 32), deren Mitglieder Hochschullehrer aus den alten Bundesländern und Mitarbeiter aus den neuen Bundesländern sind, wird nach und nach eine neue Ausbildungsstruktur erarbeitet (vgl. Aurin 2007: 63). Die Institute für Lehrerbildung werden aufgelöst, die pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eingegliedert. Es kommt zur strukturellen Differenzierung des Studienangebotes und zur Anpassung der bestehenden Ausbildungsstrukturen an die in der BRD etablierte Organisation der Lehrerbildung. In kürzester Zeit müssen neue Prüfungs- und Studienordnungen zusammengestellt werden, wobei man sich vorrangig an dem zu DDR-Zeiten gängigen Prozedere orientiert aber auch neue Einflüsse eingearbeitet werden (vgl. Grunert 1999, Meister 2005). So enthalten beispielsweise die Studienordnungen der Martin-Luther-Universität (MLU), die 1993 eingeführt und in Kraft gesetzt werden, weiterhin die Studienelemente der Schulpraktischen Übungen, der Blockpraktika und im Falle der Rehabilitationspädagogik das förderdiagnostische Praktikum (vgl. MLU 1996). Von Seiten der alten Bundesländer wird hingegen die Strukturierung der Lehrerbildung als dreiphasige Ausbildung mit dem nach dem Studium angegliederten, rein im Verantwortungsbereich des Staates liegenden, Referendariat eingeführt.

Strukturell betrachtet wird im neuen System der Lehrerbildung die in den alten Bundesländern etablierte Dreiphasigkeit und damit die institutionelle Trennung von theoretischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung im Studium und

³⁸ Eine Thematisierung erfolgte wenn überhaupt, dann eher im Kontext einer noch engeren Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. Aurin 2007).

³⁹ Dies geschah nicht in allen neuen Bundesländern. Hochschulstandorte mit Evaluierung waren in Sachsen-Anhalt, Berlin und Thüringen. Die Evaluierung beinhaltete einerseits Fragen des politischen Hintergrunds der wissenschaftlichen Mitarbeiter ebenso betraf sie aber auch Fragen der wissenschaftlichen und inhaltlichen Ausrichtung der Forschungs- und Lehrtätigkeit der Mitarbeiter (vgl. Tenorth 2010, Interview zur Ausstellung „Weltwissen“ Martin-Gropius-Bau Berlin).

der praktisch handelnden Auseinandersetzung im Referendariat übernommen. Gleichzeitig werden aber ebenso Elemente der einphasigen Organisation der Lehrerbildung durch die Orientierung an den Prüfungsordnungen der DDR erhalten.

Mit dieser Neukonstitution der Lehrerbildung dürften sich die „unausgetragene(n) Auffassungsunterschiede über das Verhältnis von Theorie und Praxis“ (ebd.: 235), die Radtke schon im Kontext der Theorie-Praxis Debatte der 70er Jahre reklamiert, in ihrer Spannung verschärft haben. Besonders auf der Ebene der Interaktion der Hochschullehrer der alten und neuen Bundesländer und ihrer Studierenden ist anzunehmen, dass erhebliche Divergenzen in den Auffassungen und Deutungen bezüglich der Vermittlung von Theorie und Praxis im Zuge der Wende bestanden und von den Beteiligten unterschiedlich bearbeitet werden (vgl. Grunert 1999, Meister 2005, Tiefel 2004).

1.3 Zusammenfassung: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung als Ergebnis institutioneller Rahmungen

Die historische Analyse hat gezeigt, dass das Theorie-Praxis Verhältnis in der gesamten Entwicklung der Lehrerbildung sehr unterschiedlich behandelt wird. Die Bezugsetzungen zu wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis stehen im engen Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Akademisierung also Verwissenschaftlichung bzw. Professionalisierung des Berufsstandes. Auch in den beiden Staatssystemen ist die unterschiedliche Schwerpunktsetzung beider Bereiche im Zusammenhang mit der institutionellen Kopplung bzw. organisatorischen Verortung zu sehen. In der DDR unterliegt Wissenschaft und Erziehung der staatlichen Kontrolle, hier kann und muss sich konsequenterweise ein einheitliches Verständnis von Theorie und Praxis herausbilden. In der BRD kommt es zur Ausdifferenzierung der Wissenschaft, die berufspraktische Ausbildung wird ausgegliedert und als separate Phase staatlich organisiert. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird hier zum verschärften Diskussionsthema theoretischer Auseinandersetzung, während es in der DDR als diskussionswürdiges Thema kaum wahrgenommen wird. Im Zuge der Wende treffen strukturell unterschiedliche Konzepte aufeinander, wobei die Rahmenstruktur der Dreigliederung der Lehrerbildung und der äußeren Trennung von Theorie und Praxis übernommen wird, sich in der Binnenstruktur aber ebenso das Konzept der Einheit von Theorie und Praxis erhält.

Die Akademisierungsbestrebungen in den Anfängen der Lehrerausbildung lassen sich in den Kontext der Auflösung der Ständegesellschaft und ihrer Ausdifferenzierung in eine durch „Berufsstände“ organisierte moderne Gesellschaft

betten (vgl. Stichweh 1999). Dieser Prozess der Ablösung ständischer Leitstrukturen vollzog sich im Zuge einer funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, in dem sich Systeme mit spezifischen Funktionsbereichen herausbilden und die Organisation des sozialen Lebens neu strukturieren.

Die unterschiedliche Deutung des Theorie-Praxis Verhältnis in den verschiedenen Lehrämtern, den Staatssystemen und die Komplexität des Problems innerhalb der Organisation der Lehrerbildung in Deutschland lässt sich hiermit theoretisch differenzieren. Diese gesellschaftstheoretische Perspektive soll im Folgenden näher erläutert und auf das Problem von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung angewendet werden.

2. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext von Professionalisierung und gesellschaftlicher Differenzierung

Stichweh (1994, 1999, 2005) analysiert mit seinem historisch-soziologischen Zugang den Veränderungsprozess von der Ständegesellschaft zur modernen *funktional differenzierten Gesellschaft* (vgl. *ebd.*). Dabei fasst er die Herausbildung der Berufsstände und mit ihr der Professionen als Dreh- und Angelpunkt gesellschaftlicher Differenzierung. Die Entwicklung der Lehrerbildung ist als ein solcher Prozess der Entwicklung eines Berufsstandes bzw. einer Profession zu kennzeichnen und wird in diesem Kapitel in einem *ersten Schritt* dargestellt (Kap. 2.1). Mit der Theorie *funktionaler Differenzierung* (Luhmann 1987) lässt sich die Neuverteilung und Differenzierung der Funktionsbereiche unter gesellschaftstheoretischer Perspektive analytisch aufschlüsseln. Die Grundprinzipien dieser Theorie sollen daher in einem *zweiten Schritt* knapp skizziert werden (Kap. 2.2). In einem *dritten Schritt* wird den Besonderheiten des Erziehungssystems mit dieser theoretischen Denkweise nachgegangen (Kap. 2.3). Hierbei interessiert vor allem die Bezugsetzung der Pädagogik als Wissenschaft zum Konstrukt der „Praxis“.

2.1 Professionalisierung als Phänomen des Übergangs

Den „Aufstieg der Berufsidee in der europäischen frühen Neuzeit“ charakterisiert Rudolf Stichweh in seiner Analyse der *„Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft“* als entscheidendes Übergangselement in der Entwicklung von der Ständegesellschaft zur Moderne (Stichweh 1999: 51).⁴⁰ Hierbei entwickelt er die These, dass die Herausbildung von Berufsständen mit funktionalen Zuständigkeitsbereichen ein wesentliches Strukturelement funktionaler Differenzierung ist. Eine Berufsgruppe mit besonderer Typik ist hierbei die Gruppe der Professionen. Er charakterisiert diese, und deren Beschreibung durch die Soziologie, als Berufe, die eine Art Sonderstellung mit Monopolstatus einzunehmen versuchen. Diese Position begründet sich in dem reflexiven Umgang mit gesellschaftlich relevanten Wissensbereichen, mit dem Ausbau eigener ethischer Prinzipien und daran anknüpfenden sozialen und gesellschaftlichen Ansprüchen. Der Prozess der Entwicklung der Professionen soll im Folgenden dargestellt werden.

⁴⁰ Stichweh verortet das Aufkommen der Berufsidee im Zeitrahmen der europäischen frühen Neuzeit. Dieser wird in der allgemeinen Geschichtsschreibung von der Mitte des 13. Jhd. bis zum Anfang des 18. Jhd. gefasst.

Mit dem Aufkommen der Berufsidee werden die bisherigen Ordnungsformen: „Stand“ und „Eigentum“ abgelöst (ebd.: 52-53). Die *Stände* markierten bis dahin den sozialen Status eines Menschen in der Gesellschaft und entwarfen eine Ordnung, in der die verschiedenen Funktionsbereiche hierarchisch organisiert waren. Auf einer weiteren Stausebene bestimmte das *Eigentum* die Unabhängigkeit des Bürgers und die Art der politischen Teilhabe. Mit der Entwicklung von Berufen bricht diese Struktur auf, denn mit ihr verbindet sich die Vorstellung, dass man nicht in einen sozialen Status durch seine *Standeszugehörigkeit* hineingeboren wird:

„Am Beruf fallen zwei Komponenten auf: Ein Beruf wird gewählt, ist also nicht ein zugeschriebener sozialer Status, und zweitens sind mittels dieser Wahl des Berufs soziale Attribute erreichbar, die denjenigen, die diese Wahl treffen, ihrer sozialen Herkunft nach vielleicht nicht zugänglich gewesen wären.“ (ebd.: 51).

Mit der neuen Leitform der Berufsstände verbindet sich eine andere, eigene Hierarchie von Einflussmöglichkeiten. So bilden Professionen in dieser neuen Formation einen besonderen Typ des Berufs. Ihre Besonderheit zeichnet sich durch ihren reflexiven Umgang mit Wissen aus. Sie „kultivieren, kodifizieren, vertexten“ einen eigenen Wissenskorpus und entwickeln eigene ethische Prinzipien, die sich mit neuen sozialen Ansprüchen und gesellschaftlichen Positionen verbinden (vgl. ebd.: 51). Damit verändert sich auch die Gewichtung der Ordnungsstruktur des Eigentums. Denn die Kultivierung von Wissen und Berufsethos sowie die Übernahme von funktionalen Zuständigkeiten, ermöglichen den Aufstieg von Professionellen in gesellschaftliche Ämter und die Herstellung politisch rechtlicher Gleichwertigkeit, welche bis dahin nur Großeigentümern oder kirchlichen Ämtern vorbehalten waren.⁴¹

Bis zu Beginn des 19. Jhd. bestanden die drei klassischen Professionen zunächst in den Bereichen Medizin, Recht und Theologie. Sie hatten sich mit den ersten wissenschaftlichen Fakultäten der Universität herausgebildet. Die philosophische Fakultät *facultas artium* sollte erst mit der zunehmenden Differenzierung der gesellschaftlichen Verantwortungsbereiche an Bedeutung gewinnen. Die Professionen bilden hier *Korporationen*, das heißt „rechtliche Entität(e)n“, deren Mitglieder mit „Eigentum, anderen Rechten und Privilegien“ ausgestattet sind (Stichweh 2005: 33). Über diese Vergemeinschaftung gelingt es diesem Berufsstand, seine Sonderstellung zu behaupten: Die Professionen widmen sich einerseits einem „zentralen Aspekt menschlichen Lebens in der Gesellschaft“ (Stichweh 1999: 53) und bauen für den jeweiligen Bereich Wissenskor-

⁴¹ Laut Stichweh zeigt sich dies in einigen europäischen Staaten im 19. Jhd. anhand der Öffnung eines auf Großeigentümer beschränkten Wahlrechts für „Professoren, Doktoren der Medizin und Rechtsanwälte“ (Stichweh 1999: 52).

pora auf, die ihre unabdingbare Funktion für die Gesellschaft aus sich selbst heraus begründen können. Zudem beanspruchen sie „Interessenlosigkeit“ (ebd.: 53) und objektivierende Distanz von den Sachverhalten, die den Wert ihrer Expertise ebenfalls steigern:

„Die Verpflichtung auf einen der großen Stränge der europäischen Wissenstradition ist der überzeugendste Grund für die behauptete Interessenlosigkeit der Professionen. Sachbindungen sollen die Ausbildung eines Eigeninteresses der jeweils involvierten Praktiker blockieren.“ (Stichweh 1999: 53).

Die Entwicklung „gesellschaftlich und politisch relevanter Eliten“ (ebd.: 54) sowie die Entwicklung von Professionen und die Differenzierung des Wissenssystems sind also als ein parallel verlaufender bzw. sich wechselseitig bedingender Prozess zu sehen. Die Entwicklung auf diesen drei Ebenen führt zur Auflösung der Gesellschaftsform des Ständesystems. An ihre Stelle tritt eine „*Ordnung von Funktionssystemen*“ (Stichweh 2005: 35) in der die alte hierarchische Struktur gesellschaftlicher Organisation nicht mehr zu denken ist (vgl. ebd.: 35).⁴²

2.2 Einblicke in die Theorie sozialer Systeme (Niklas Luhmann)

Die gesellschaftliche Ordnung, welche vorher durch die Stände organisiert war, wird zunehmend komplexer. Dies geschieht einerseits durch die „vor allem technisch vorangetriebene rapide fortschreitende Arbeitsteilung“ (Schimank 2000: 10) und andererseits infolge einer zunehmenden Rollendifferenzierung, besonders ausgelöst durch das Wachstum der Komplexität der Organisationen, wie Militär, öffentliche Verwaltung bzw. Gesundheits- und Bildungswesen (vgl. ebd.: 10).⁴³ Diese zunehmende Komplexität der Gesellschaftsbereiche schließt gleichzeitig mit ein, dass sich die Funktionsbereiche gesellschaftlicher Ordnung differenzieren. Für die neu entstehenden Teilbereiche, entwickeln sich neue Strukturprinzipien der Verantwortlichkeit.⁴⁴ Luhmann geht in seiner *allgemeinen Theorie sozialer Systeme* von der These aus, dass „die moderne Gesellschaft

⁴² „Die Diversifikation von Wissenssystemen ist ein Analogon zu funktionaler Differenzierung. Gesellschaft kann nicht länger als eine ständische Ordnung beschrieben werden, für die man einen Eintritt möglichst nahe der Spitze einer solchen hierarchischen Ordnung präferieren würde. Stattdessen handelt es sich um eine Ordnung von Funktionssystemen, von denen einige eng an jene Wissenssysteme gekoppelt sind, die für die europäische gelehrte Tradition konstitutiv waren. Dies sind die Funktionssysteme, in denen die auf Wissen basierte Dominanz professioneller Gruppen im 19. Jahrhundert kontiniert und manchmal sogar gesteigert wird.“ (Stichweh 2005: 35).

⁴³ Die wurde anhand der Veränderung der Zuweisung des sozialen Status durch das Entstehen der Berufsidee bereits skizziert (vgl. Stichweh 1999).

⁴⁴ Die Stände, die bisher die Leitfunktionen des gesellschaftlichen Lebens einnahmen, werden nach und nach durch das neue Ordnungsprinzip aufgelöst. Die zunehmende Komplexität der Umwelt zog die Entwicklung neuer Strukturen nach sich. Berufsstände verhielten sich dabei, so Stichweh, zu diesen Leitformen zunehmend als „funktionales Äquivalent“ (Stichweh 1999: 52).

als ein Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung beschrieben werden kann.“ (Luhmann 1987: 182). Dies bedeutet, dass sich das Sozialsystem in einzelne Teilsysteme aufgliedert. Ihre Leitprinzipien orientieren sich an der Funktion, die sie für die Gesellschaft einnehmen.

„In einer solchen Ordnung sind die Teilsysteme in hohem Maße autonom geworden. Sie reproduzieren sich autopoietisch, das heißt: aus sich selbst heraus.“ (ebd.: 182).

Systembildung und Funktionsdifferenzierung geschieht im Zuge einer Reduktion der Komplexität der Umwelt. Die Systeme ziehen durch die Fokussierung auf einen bestimmten Funktionsbereich Sinn Grenzen, die es möglich machen, relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden.

„Sie zeigen an, daß im System spezifizierte und bekannte (oder rasch erkennbare) Bedingungen der Möglichkeit des Handelns gelten, außerhalb des Systems dagegen jetzt „irgendwelche“ andere. ... Das „Jenseits“ bleibt vom System aus unspezifiziert.“ (Luhmann 1971: 72, In: Schimank 2000: 138).

Die Komplexitätsreduktion vollzieht sich dabei auf 3 formalen Ebenen der Systembildung (vgl. Schimank 2000: 140):

(1) Auf der *Ebene funktionaler Teilsysteme* wird die Leitorientierung des Teilsystems bestimmt. Die eigentliche Aufgabe des gesellschaftlichen Teilbereichs bildet den Rahmen für die Sinn Grenzen des Systems. Das heißt, die Funktion bzw. das Thema macht die Unterscheidung möglich, welche Informationen für dieses System irrelevant sind (am Bsp. des Wissenschaftssystems – alles was nicht mit der Ergründung von ‚Wahrheit‘ zu tun hat, ist für dieses System nicht interessant). Die Unterscheidungsgrundlage lässt sich auf einen binären Code eng führen. Es handelt sich um eine Codierung von Kommunikation, die es möglich macht Unterscheidungen zu treffen und damit anschlussfähige Bezeichnungen zu ermöglichen (vgl. Luhmann 1987).

„Anstelle gesellschaftlicher Funktionserfordernisse sind es für Luhmann nunmehr binäre Codes, die die teilsystemspezifischen Kommunikationszusammenhänge durch Sinn Grenzen konstituieren. (...) Diese Codes bilden „distinctions directrices“ (Luhmann 1986b), Leitdifferenzen, auf die Kommunikationszusammenhänge sich orientieren können.“ (Schimank 2000: 155).

Unter diesen Leitdifferenzen, können also für das System relevante von irrelevanten Kommunikationszusammenhängen unterschieden werden. Der Code bzw. die Funktion des Systems bestimmt also seine Grenzen und auch seine Geschlossenheit. Die Umweltinformationen können danach gefiltert und verarbeitet werden. Die Art und Weise der Verarbeitung richtet sich nach den system-

internen Strukturen und ist aufgrund der inneren Systemkomplexität grundsätzlich unvorhersehbar.⁴⁵

(2) Auf einer zweiten *Ebene der formalen Organisation* geht es um die Orientierung des Handelnden durch die Mitgliedschaft in einer Organisation. Auf der Organisationsebene der Teilsysteme entwickeln sich spezifische Programmstrukturen, die die Anforderungen des teilsystemischen Codes operationalisieren (vgl. Schimank 2000: 162).

„Programme sind „...vorgegebene Bedingungen für die Richtigkeit der Selektion von Operationen.“ (Luhmann 1986a: 91) Programme operationalisieren die Anforderungen des binären Codes soweit, daß unter normalen Umständen eine hinreichende Orientierungssicherheit der teilsystemischen Kommunikation gewährleistet wird.“ (Schimank 2000: 162).

Am Beispiel der Organisation Universität lässt sich dies folgendermaßen nachvollziehen: Die Sinn Grenzen des Wissenschaftssystems sind durch den Code wahr/unwahr gesetzt. Jegliche Kommunikation des Systems dreht sich um diesen Angelpunkt und selektiert daraufhin die relevanten Umweltreize. Auf der Organisationsebene wird dieser Kommunikationszusammenhang kultiviert und operationalisiert, also in konkrete Orientierungsrahmungen gesetzt. Im Wissenschaftssystem sind solche Programmstrukturen z.B. etablierte Theorien, Methoden, Methodologien (vgl. Schimank 2000: 162).

„Der Code lautet hier, wahr/unwahr (...). Die Programme sind dagegen auf das Gewinnen neuer Erkenntnisse ausgerichtet. Hierfür werden Theorien (Forschungsprogramme) und Methoden (Entscheidungsverfahren) entwickelt, die die Zuordnung von Erkenntnissen zu den Werten wahr/unwahr ermöglichen sollen. Dabei wird auch die Feststellung von Unwahrheiten, die Widerlegung von Aussagen als falsch, als ein Gewinn betrachtet.“ (Luhmann 1987: 183).

Im Wissenschaftssystem sind alle Programme darauf ausgerichtet, Operationen bereitzustellen bzw. zu entwickeln, die „die Zuordnung von Erkenntnissen zu den Werten wahr/unwahr ermöglichen sollen“. (Luhmann 1987: 183) Es geht dabei nicht nur um das Bestätigen von Wahrheiten, sondern genauso um die entgegengesetzte Dimension, das Erkennen des Falschen, das Erkennen von Unwahrheiten. Programme können den sich verändernden Gegebenheiten angepasst werden, behalten dabei aber immer die Ausrichtung an dem ursprünglichen Code. Sie bleiben also immer Mittel der Entscheidung um wahr oder unwahr. Durch die Orientierungsparameter Code und Programme ist es möglich, dass das System Entscheidungen in der enormen Komplexität der Umwelt treffen kann. Aufgrund dieser Struktur kann das System sich in sich selbst ausdiffe-

⁴⁵ Damit die Systeme ihre „Funktion der Komplexitätsreduktion“ erfüllen können, müssen sie selbst eine „angemessene Eigenkomplexität“ erhalten (Schimank 2000: 141). „Denn nur Komplexität kann Komplexität reduzieren.“ (ebd.: 141).

renzieren und „funktionsspezifische Komplexität“ aufbauen (Luhmann 1987: 183).⁴⁶

(3) Auf einer dritten *Ebene der Interaktion* vollzieht sich die „interaktive Handlungsselektion“ damit „situative Adäquanz“ möglich ist (Schimank 2000: 140). Die durch die Programme vorgegebenen Kommunikationsstrukturen geben den Akteuren eines Systems in den Interaktionssituationen konkrete Orientierungen, welche Handlungsvollzüge bezüglich der funktionalen Ausrichtung passförmig sind. Bezogen auf das Wissenschaftssystem entspricht dies beispielsweise den Interaktionen von Forschern, die sich gemeinsam auf konkrete Arbeitsschritte für ihr Forschungsprojekt verständigen. „Jede Handlungsselektion muß letztlich interaktiv erfolgen, weil sich nur so situative Adäquanz herstellen läßt.“ (ebd.: 141).

Die Ausdifferenzierung von Systemen vollzieht sich im Zuge einer zunehmenden *Organisation von Interaktionsprozessen*. Aufgrund einer zu großen Varianz an Entscheidungsmöglichkeiten, die nicht überblickbar sind, entsteht eine „selbsterzeugte Ungewißheit, die das System zur Selbstorganisation, zur Orientierung am eigenen Gedächtnis und letztlich zur Imagination zwingt (...)“ (Luhmann 2002: 112). Die Komplexität der Interaktionsprozesse entwickelt sich so weit, bis sie „Entscheidungen“ fordern, die nicht innerhalb des Interaktionssystems getroffen werden können.⁴⁷ Würde nicht eine Art von Regelung oder Organisation entstehen, würden die Interaktionen zu stark wechseln und keine Kontinuität ermöglichen. Luhmann erklärt dies am Beispiel des Unterrichts:

„Als Form ist der Unterricht daher nur erkennbar und reproduzierbar, wenn dagegen Vorsorge getroffen ist – sei es, daß der Lehrer auch für die externalisierten Entscheidungen zuständig ist; sei es, daß dafür im heute typischen Fall eine Organisation gebildet wird.“ (Luhmann 2002: 121).

Zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems führe nach Luhmann letztendlich nicht die Bildung von Professionen oder Organisation, sondern sie vollziehe sich auf der Ebene der Interaktion. Indem Schüler beispielsweise den Unterricht als unterschiedlich von ihrer familiären Erziehung wahrnehmen, werden Differenzen festgestellt, die eine Systemdifferenzierung zur Folge haben können (vgl. ebd.). Die Selbstorganisation des Systems ruft also Strukturen hervor, die die Entscheidungen des Interaktionssystems regulierbar, reproduzierbar und beobachtbar machen. Diese Formalisierung bedingt dementsprechend auch den

⁴⁶ Um sich selbst erhalten zu können, muss das System sich selbst beobachten, die eigene Komplexitätsvervielfältigung erkennen.

⁴⁷ Luhmann formuliert dies in Bezug auf den Unterricht als Interaktionssystem: „Entscheidungen (...), die nicht im Unterricht selbst getroffen werden können.“ (ebd.: 112).

Rahmen des Handelns der Interaktionsgegenüber. Organisationen bestimmen demnach die Handlungsrahmen ihrer Mitglieder.

Radtke stellt die Konsequenzen dieser Selbstorganisation und Selbsterhaltung komprimiert am Beispiel des Erziehungssystems dar:

„Organisationen des Funktionssystems Erziehung definieren selbst die Realität, die sie bearbeiten, und sie stellen die Lösungen, die sie gefunden haben, auch selbst gegenüber ihrer Umwelt dar. Die Organisation bedient sich, um ihre Kommunikationen („Unterrichten“, „Benoten“, „Versetzen“) durchführen zu können, (mehr oder weniger rasch) wechselnder Mitglieder. Die besondere Leistung von Organisation, Kontinuität und Flexibilität zu gewährleisten, wird ermöglicht, weil Praktiken/Lösungen institutionalisiert sind, die zugleich immer neue, unbekannte Problemstellungen bearbeiten können, also ganz unabhängig von bestimmten Personen existieren, die austauschbar sind.“ (Radtke 2004:134)

Organisationen bilden demnach eine Eigenrationalität heraus, die sich unabhängig von den Entscheidungsmaximen einzelner Personen, die innerhalb dieser agieren, durchsetzt. Sie verfügen über Kommunikationsapparate, die wechselnden Mitgliedern mögliche Routinen für das Handeln innerhalb des Organisationssystems bereitstellen. Dadurch entsteht „Kontinuität und Flexibilität“⁴⁸ trotz wechselnder Mitgliedschaften, da sozusagen das Setting der Interaktionen bereits vorstrukturiert ist. In organisationstheoretischen Betrachtungen der Gesellschaft geht es daher auch nicht um einzelne Individuen und ihre Interaktionen, sondern um die spezifischen Handlungs- und Entscheidungsstrukturen, die Organisationen hervorbringen. Allenfalls kann beobachtet werden, wie die Individuen mit den gegebenen Strukturen umgehen.

2.3 Praxisorientierung als vage „Formel“ des Erziehungssystems

In seinem Aufsatz „Sozialisation und Erziehung“ stellt Luhmann die Mechanismen funktionaler Differenzierung am Beispiel des Erziehungssystems dar (Luhmann 1987). Hierbei wird deutlich, dass es sich im Falle des Erziehungssystems in gewisser Weise um einen *Spezialfall* der Codierung und Programmierung handelt. Diese Eigenart lässt sich auch zu den bisherigen historischen Rekonstruktionen in Verbindung setzen. Zunächst sollen Luhmanns Ausführungen über die funktionale Grundlage des Erziehungssystems und deren Wahrnehmung in der Pädagogik ausgeführt werden.

Die Pädagogik beschäftigt sich hauptsächlich damit, so Luhmann, die „Ziele und Methoden richtiger Erziehung“ (ebd.: 186) zu bestimmen. Die Pädagogik entwirft und kultiviert sich selbst als Wissenschaft, deren Besonderheit durch ihre

⁴⁸ Flexibilität allerdings nicht bezogen auf das konkrete Handeln der Mitglieder. Diese erhalten durch die organisatorische Vorstrukturierung gewissermaßen Grenzsetzungen ihrer Interaktionen (siehe dazu auch die Überlegungen zur Antinomie von Organisation und Interaktion in Helsper 2002b, dazu auch Luhmann 2002, Schütze/Bräu 1996, Vanderstraeten 2006).

spezifische Problemstellung gerechtfertigt ist.⁴⁹ Die Bemühung die Aufgabe und Funktion des Erziehungssystems zu bestimmen, beinhaltet den Versuch, das System außerhalb der funktionalen Rahmung von Codierung und Programmierung zu verorten. Die Sinn Grenzen sollen durch die Verbesserung der Praxis bestimmt werden.

„Damit wird „Praxisorientierung“ zur Formel, die es ermöglicht, den Vergleich mit der Strukturtypik anderer Funktionssysteme a limine abzuweisen.“ (ebd.: 186).

Das Kerngeschäft drehe sich also um die Auseinandersetzung mit den *Programmen*, also der Herstellung und Operationalisierung von „Kriterien für richtiges oder brauchbares Verhalten“ (ebd.: 186). Dabei zeige sich allerdings die Schwierigkeit, dass es keinen eindeutigen Ermittlungsvorgang für richtig oder falsch gäbe. Luhmann beschreibt dies als *Technologiedefizit* (vgl. Luhmann/Schorr 1982).

„Angesichts eines Defizites an Technologie werden die Werte des Systems semantisch überhöht und gegen Enttäuschungen abgesichert, während sich zugleich praktische Präferenzen einleben mit denen die Lehrer ebenso wie die Schüler den Alltag überstehen.“ (Luhmann 1987: 186).

Die Pädagogik versucht dementsprechend ihr Wesen zu bestimmen und daraus Verhaltensregeln für ihre Akteure abzuleiten. Über die Bestimmung von Erziehungs- oder Bildungszielen wird versucht, Programme, also konkrete Verhaltensregeln für die Beteiligten zu operationalisieren.

„Dies Interesse übergreift, ebenso wie in der Wissenschaft, die Differenz von Zielen und Methoden. Es umfaßt die Zustände der zu erziehenden Person, die man erreichen will, und die Mittel, die dafür eingesetzt werden.“ (Luhmann ebd.: 186).

Für die Bestimmung dieser Programme mangelt es allerdings an einer Technologie, mit der man die Sachverhalte zweifelsfrei entscheiden könnte. Ausflucht aus diesem Mangel ist die Konzentration auf die „Werte des Systems“, die „semantisch überhöht“, also mit Bedeutung aufgeladen werden. Parallel zu dieser Systemsemantik etablieren sich in der Praxis eigene Routinen, die es den Akteuren ermöglichen den täglichen Handlungsanforderungen gerecht zu werden.⁵⁰ Was dabei allerdings ausgeblendet wird, so Luhmann, sei der *Code*, der die eigentliche Funktion des Erziehungssystems und damit auch die Ausrichtung seiner Programme bestimmt.

„Dennoch gibt es einen Code der Erziehung. Er findet sich aber, und das entspricht genau unserer Hypothese, nicht in den Programmen des Systems. Codiert wird nur die soziale Se-

⁴⁹ „Die Pädagogik kann sich gleichwohl akademisch halten, indem sie sich als normative Wissenschaft oder als Geisteswissenschaft stilisiert und eine durch ihre Aufgaben bedingte Sonderstellung in Anspruch nimmt.“ (Luhmann 1987: 186).

⁵⁰ Gleichzeitig sollen diese eine „affirmative Einstellung“ einnehmen, sich also zu den „Werten des Systems“ persönlich in Beziehung setzen und diese unterstützen (ebd. 186).

lektion, und dies auf eine technisch so zwingende Weise, daß die Pädagogik bei all ihrer Mitwirkung dafür nur Abneigung und Widerwillen aufbringen konnte.“ (ebd.: 187).

„Soziale Selektion“ sei als *funktionsbestimmende Grundlage des Erziehungssystems* Grundlage ihrer Programme und damit ihrer Operationen, auch wenn dies durch „die Pädagogik“ selbst eher negiert und abgewiesen würde. Durch die Beschäftigung mit der Beschaffenheit der Programme, also die Auseinandersetzung mit den Fragen der Bildung des Menschen, sei der zugrunde liegende Code der Selektionsfunktion nicht erkannt worden. In ihnen ist eine eigene Semantik „ohne Rücksicht auf Selektionseffekte“ entwickelt worden (ebd.: 187). Selektion werde eher noch als hemmender Faktor der Bildungsbestrebungen gesehen, als etwas das dem Wesen von Erziehung entgegenstehe.

Luhmann fasst also zusammen, dass die Sinn Grenzen des Erziehungssystems „durch die Art, wie es die eigenen Programme zur Verteilung besserer und schlechterer Positionen einsetzt“ (Luhmann 1987: 188) bestehen. Die Programme des Erziehungssystems operationalisieren dementsprechend nicht die Bemühungen um Bildungsprozesse, sondern die Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand von Erziehung und Bildung selbst. Sie sind als diejenigen Operationen zu sehen, die die funktionsgerechten Positions- bzw. Selektionsentscheidungen umsetzen. Die Programme des Erziehungssystems unterliegen dementsprechend einer besonderen Problematik. Im Sinne ihrer Funktion der Auswahl und Entscheidung über die Positionierung der Individuen in der Gesellschaft, wird die Möglichkeit unterstellt, zweifelsfreie Kriterien für die Auswahl- und Selektionsverfahren bereitstellen zu können. Dies zeigt sich in der Praxis, den Lernenden analog einer „Trivial-Maschine“ zu behandeln, welche den eingegebenen „Input“ zu einem eindeutigen „Output“ verarbeiten kann. Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Prüfungsfragen, bei denen vom Lernenden erwartet wird, eine Antwort zu formulieren, die vorher bereits bekannt ist (vgl. ebd.: 193).

„Der Grund für die Trivialisierung (oder besser: die Trivialisierungsversuche) liegt, für das Erziehungssystem viel näher, darin, daß auf diese Weise Codierung und Programmierung getrennt und rekombiniert werden können. Trivialmaschinen kann man auf Fehler hin beobachten und anhand von fehlerhaftem bzw. fehlerfreiem Operieren selektiv behandeln.“ (ebd.: 194).

Nur mit der Unterstellung, dass die jeweiligen Verfahrensweisen Konsequenzen haben, also den Lernenden zu einer kriteriengerechten, bewertbaren Leistung führen, kann die Funktion der sozialen Selektion realisiert werden. Ohne diese Unterstellung würde sich das System selbst blockieren, denn die „Lehr- und Lernprogramme“ sind „nur ‚lohnend‘, sofern sie so praktiziert werden können, daß man die Ergebnisse prüfen und bewerten kann.“ (ebd.: 188). In den Prog-

rammen des Erziehungssystems steht zunächst im Vordergrund durch welche Prozesse und Vorgehensweisen ein Lernender zu einem bestimmten Ziel geführt werden kann. Die Beurteilung, ob das angestrebte Ziel erreicht worden ist, steht zunächst nicht im Vordergrund. Dennoch wird der Code wirksam, indem letztendlich die Leistung bewertet wird, wenn es um die Beurteilung geht. Das Streben mehr zu erreichen, als die Erfüllung der bloßen Selektionsfunktion liegt in der Selbstwahrnehmung der Pädagogik nahe. Eine solche Vorstellung kann, so Luhmann, jedoch „nur als Zielvorstellung, als Hoffnung, als professionelle Ideologie oder eben als über Prüfungen in das System zurückgekoppelte Information (feedback) behandelt werden.“ (ebd.: 195).

2.4 Zusammenfassung: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Aufreibungspunkt. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Funktionsbereichen

Stichweh kennzeichnet den Prozess der Professionalisierung von Berufsgruppen als Übergangsphänomen gesellschaftlicher Differenzierung (vgl. Stichweh 1994, 1999, 2005). Dieser Prozess ist wesentlich gekennzeichnet durch die Akademisierung und Verwissenschaftlichung bestimmter Berufsstände und der Herausbildung eines eigenen Berufsethos. Auch im Lehrerberuf lässt sich diese Differenzierung nachvollziehen und auch an der unterschiedlichen Entwicklung der verschiedenen Lehrämter konkretisieren. So nimmt die Akademisierung zunächst im Gymnasiallehramt ihren Ausgangspunkt und führt dort zu einer starken Bemühung um Theoriebildung und der Herausbildung eines Wissenschaftskorpus, womit sich auch eine Schwerpunktlegung der theoretischen Bildung der Lehramtsnovizen verbindet. Die zunehmende Komplexität der Wissenschaft als eigenem Funktionsbereich bewirkt auch eine Abgrenzung von staatlicher Einflussnahme. In allen drei Lehrämtern zeigen sich diese Bemühungen um Expertisierung und Verwissenschaftlichung.

Die Angliederung der Lehrerbildung an der Universität bedeutet die Verortung in einem spezifischen Spannungsfeld zwischen Funktionsbereichen.

Die Universität ist Ort der Wissenschaft in der die Operationen um den Code wahr und unwahr kreisen, zugleich ist sie aus dem Erziehungssystem erwachsen und erfüllt eine selektive Funktion. Innerhalb der Universität werden Studierende in die Wissenschaft und den Wissenschaftsbetrieb eingeführt, gleichzeitig ist sie Ort der zielgerichteten Vorbereitung auf einen Beruf im öffentlichen Dienst. Damit befindet sie sich im „Spagat zwischen Regelungsansprüchen des Staates (als Treuhänder der Ausbildung von Professionen) und Autonomieans-

prüchen der Universität (als Treuhänder der Freiheit von Forschung und Lehre).“ (Blömecke 2004: 269).⁵¹

Aufreibungspunkt wird dieses Problem etwa in Diskussionen zwischen Wissenschaftlern und Praktikern, die sich gegenseitig vorwerfen vom Fach des jeweiligen anderen entweder zu wenig Notiz zu nehmen oder es nicht richtig zu verstehen. Das ins Verhältnissetzen mit dem Antagonisten ist dabei auch verbunden mit der gegenseitigen *Anzweifelung der Geltungskraft*. Die handelnden Praktiker stehen unter Legitimierungsdruck und die Wissenschaftler ebenso. Während die einen unter dem Druck der Begründung für ihr im Grunde nicht begründbares Handeln stehen, fordert der Druck der Praxisrelevanz die andere Seite immer wieder zu Rechtfertigungen heraus.

Hinzu kommt die dem Erziehungssystem innewohnende Problematik der eigenen Wesensbestimmung (vgl. Radtke 2004). Auf welche Handlungspraxis soll und kann die Universität ihre Studierenden vorbereiten und den Kompetenzerwerb fördern, wenn diese als solche nicht eindeutig bestimmbar ist? Im Vergleich zu den klassischen Professionen ist in der Pädagogik der eigene Gegenstandsbereich nicht widerspruchsfrei zu bestimmen. Praxisorientierung ist nach Luhmann ein vager Versuch, diesem Konflikt auszuweichen. Auch das immer wiederkehrende Ringen um die Frage: Profession oder Semiprofession spiegelt die Unsicherheit dieses Berufsstandes über die Bestimmung seines Kerngeschäftes und dessen Relevanz.

Das Theorie-Praxis Verhältnis lässt sich daher auch als Problem von Abgrenzung und Differenzierung unterschiedlicher Funktionsbereiche verstehen.

Der Versuch der Bestimmung dieses Verhältnisses kann, im Kontext der Theorie gesellschaftlicher Differenzierung, einerseits als Versuch gesehen werden den eigenen Gegenstandsbereich zu definieren und andererseits als Legitimationsproblem und Abgrenzungsdynamik des Zusammenwirkens unterschiedlicher Funktionsbereiche beschrieben werden. Als solches soll es im Folgenden untersucht werden. Hierbei interessieren unterschiedliche Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis und die mit ihnen verbundenen Vermittlungsvorstellungen.

⁵¹ Dieser Spagat wurde im Staatsapparat der DDR wesentlich minimiert. Durch die Einrichtung pädagogischer Hochschulen und Institute für Lehrerbildung übernahm das Funktionssystem der Politik die übergeordnete Funktion.

3. Vermittlungsmodelle von Theorie und Praxis

Aristoteles beschreibt erstmalig das Theorie-Praxis Verhältnis als Antithese und eröffnet damit ein theoretisches Problem, welches sich zu einem „klassischen Thema der pädagogischen Wissenschaft“ entwickelt (Meinberg 1987: 2, vgl. Meyer 2003). Mit der Differenzierung der pädagogischen Wissenschaft in der Neuzeit, erfährt dieser Diskurs eine neue Blüte. Kant eröffnet die neuzeitlichen Auseinandersetzungen darüber, in welchem Verhältnis sich Theorie und Praxis gegenüber stehen und welche Position der Pädagoge in diesem Gefüge einnimmt (vgl. Beckmann 1997).⁵² Philosophisch ausgearbeitet wird dieser Diskurs bei Schleiermacher und Herbart und wird seit jeher immer weiter ausdifferenziert (vgl. ebd.). Das Spektrum der Theorien ist breit und verengt sich doch immer wieder in zentralen Punkten. Grundlegend ist dabei meist die *Idee der unterschiedlichen Modi* von Theorie und Praxis. Beide Bereiche werden als differente Logiken gefasst, die erst durch einen spezifischen Vermittlungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dieses dritte vermittelnde Moment verortet sich im Handelnden selbst:

„Bei Kant die Urteilskraft, bei Herbart der pädagogische Takt und bei Schleiermacher das leitende Gefühl.“ (Beckmann 1997: 102).

Der Vermittlungsaspekt ist genau der Kristallisationspunkt an dem sich die Diskurse differenzieren und in dem eine breite Diskussion um die grundsätzliche Machbarkeit und den Modus dieser Bezugsetzung vorliegt (vgl. Widmer 1985, Wagner 1998, Krause 1999, Dlugosch 2003, Wimmer 2006, u.a.). Verschiedene Deutungsmöglichkeiten dieses Vermittlungsprozesses werden im Folgenden näher erläutert. Hierbei konzentriere ich mich im Wesentlichen auf die Arbeiten der pädagogischen Wissensverwendungsforschung, da diese die verschiedenen Auslegungen des Spannungsverhältnisses in einer sehr plausiblen Darstellungsform komprimiert zu fassen vermögen (vgl. Bommers/Dewe/Radtke 1996, Radtke 1996, Radtke 2004). Besonders die jüngere Arbeit von Frank-Olaf Radtke zu den „übergangenen Einsichten der Wissensverwendungsforschung“ bestätigt die Aktualität des vermeintlich alten Problems.

Radtke rekonstruiert rückblickend, wie dieses seit Beginn der Neuzeit mit der Verwissenschaftlichung und Akademisierung sozialer Berufe immer wieder neu gesetzt und diskutiert wurde (vgl. ebd.: 103). Entscheidend sind dabei die verschiedenen Vorstellungen über die Vermittlung dieser beiden Bereiche. In ihnen spiegelt sich jeweils wider, ob sich Innovationshoffnungen eher an dem Ausbau

⁵² Kant: „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht in der Praxis“ 1793/1967

theoretischen Reflexionswissen oder an technokratischen Modellen zur Verbesserung der Praxis knüpfen. Radtke entwirft drei Modelle der Vermittlung, die er einerseits aus den Ergebnissen der pädagogischen Wissensverwendungsfor- schung der 90er Jahre⁵³ ableitet, welche sich aber andererseits auch innerhalb der pädagogischen Denktraditionen der Neuzeit nachzeichnen lassen.

Die entworfenen Vermittlungsmodelle möchte ich in einem weiteren Schritt auf die Ebene der Bildungs- und Biographieforschung übertragen, wobei auch be- trachtet wird, welche Rolle der Organisation als handlungsrahmender Gestalt für die Verhältnissetzung und die Vermittlungsvorstellungen von Theorie und Praxis zu beschreiben ist.

3.1 Transfermodell

Das Transfermodell spiegelt die wohl am weitesten verbreitete Einstellung zum Theorie-Praxis Bezug wider. Es beinhaltet die *Vorstellung, dass wissenschaftliches Wissen auf die Praxis übertragen und angewendet werden kann.*

Das durch die Wissenschaft gewonnene Wissen soll an die Praxis zunächst ver- mittelt und dann analog angewendet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Wissen im Wissenschaftssystem, wie auch in der Praxis identisch bleibt. Wissensvermittlung ist demnach nur eine Frage des Transports, bei dem der transportierte Gegenstand allerdings nicht verändert wird: „Das Verhältnis von Wissen und Handeln wird unter dieser Prämisse nach dem Muster eines Trich- ters/Stundenglases vorgestellt (Beck/Bonß 1984): Die Sandkörner des wissen- schaftlichen Wissens werden von der Forschung/Lehre in das obere Glas einge- füllt und kommen im unteren Glas der Praxis als dasselbe wissenschaftliche Wissen an; man muss nur dafür sorgen, dass der Strom des Wissens – etwa durch Weitung des Kanals („Implementationsstrategien“, „Ausbildungsrefor- men“) – möglichst ungehindert und gleichmäßig fließt.“ (Radtke 2004: 114). Ziel dieses Transfers ist es, die Praxis theoretisch abzusichern und ihre Handlungs- rationalität auf das Niveau wissenschaftlicher Erkenntnis zu heben (ebd.: 114). Mögliche Bezugstheorien zu diesem Modell sieht Radtke im Behaviorismus und im Strukturfunktionalismus mit seinem Anspruch auf die „Zweck-Mittel- Rationalität“ (ebd.: 114) von Handlungen.⁵⁴

„Die praktische Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Wissens in der Erziehung wurde folglich darin gesehen, das vorhandene Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und praktischen Entscheidungsprozessen gleichsam einzuebennen und die gesellschaftlichen

⁵³ Er bezieht sich hierbei auf Dewe/Ferchhoff u.a. 1990, Dewe 1992. An dieser Stelle sind u.a. noch zu nennen: Bommers u.a. 1996, Radtke 1996.

⁵⁴ Der Begriff Zweck-Mittel-Rationalität wurde geprägt durch Max Weber und dient zur Erklä- rung nutzenorientierten Handelns von Individuen (Vgl. Schimank 2002: 80, Weber 1922).

Praxisfelder im Zuge der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft selbst zu heben.“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996: 220).

In der pädagogischen Denktradition verweist Radtke auf Herbart als einen Wortführer dieses Transfermodells. Herbart geht grundsätzlich von der Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis aus. Theorie setzt er hierbei allerdings als zwingende Voraussetzung für eine innovative und gelingende Praxis. Theorie entspreche bei Herbart einer „modernen Tatsachenwissenschaft“ (Radtke 2004: 115), auf deren Grundlage sich die ‚Kunst des Erziehens‘ entfalten könne. Dennoch seien Theorie und Praxis nicht ohne eine bestimmte Vermittlungsleistung des Pädagogen aufeinander zu übertragen. Hierfür prägt Herbart den Begriff des ‚Pädagogischen Taktes‘ als eine durch Theorie fundierte und durch Erfahrungen gewachsene Fähigkeit, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf den Einzelfall zu übertragen.

Dieses Vermittlungsmoment von Theorie und Praxis beschreibt Herbart als kaum greifbares, diffuses Element. ‚Pädagogischer Takt‘ sei eine Fähigkeit, die sich erst im konkreten „Handeln konstituiere“ und entspringe aus der „inneren Bewegung“, dem „Gefühl“ der Lehrpersönlichkeit (Herbart 1802 zit. n. Wagner 1998: 12)⁵⁵, welches sich allerdings erst nach einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung im Zuge des praktischen Handelns entwickeln könne.

„Der ‚pädagogische Takt‘ überspringt die schwerfällige Prüfung aller möglicher Theorie-Modelle und weiß spontan, was in der Situation erforderlich wird. Der ‚pädagogische Takt‘ kann sich jedoch nur dann entfalten, wenn zuvor im wissenschaftlichen Studium eine gewisse Leichtigkeit im Umgang mit den theoretischen Maximen entwickelt wurde. Diese ‚Gemütsstimmung‘ durch Wissenschaft ist Ergebnis der wissenschaftlichen Vorbereitung auf die ‚Kunst des Erziehens‘“ (Krause 1999: 199 zit. n. Dlugosch 2003: 29).

Herbart liefert damit eine entscheidende Grundlage für das Verständnis der Aufgabe und Beschaffenheit von Lehrerbildung. Bevor man sich der Anforderung des praktischen Handelns stelle, bedarf es einer intensiven Einführung und Vorbereitung. Diese sollte mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Theorien geschehen. Der Modus des wissenschaftlichen Arbeitens ermögliche dabei vor allem die Entwicklung der Persönlichkeit der Lehrperson und schaffe das Vermögen der Ungewissheit der kommenden praktischen Anforderungen gewappnet zu sein.

„Durch Überlegung, Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird“ (Herbart 1967: 127 zit. n. Radtke 2004: 115).

⁵⁵ Andrea Dlugosch arbeitet in ihrer Auseinandersetzung mit historischen Theorie-Praxis Diskursen die Bedeutung der „emotionale(n) Komponente“ im herbartischen Ansatz akzentuiert heraus (Dlugosch 2003: 28 ff.).

Des Weiteren hat die theoretische Ausbildung des zukünftigen Pädagogen auch die Innovation der Praxis zum Ziel. Theorie nimmt hierbei die Funktion der Optimierung der Praxis ein, die durch ihre ausgebildeten „Innovationsagenten“ (Radtke 2004: 116), den gebildeten Junglehrern, festgefahrene Handlungsroutinen reformieren kann.

„Die große Frage nun, an der es hängt ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht.“ (Herbart 1964: 126).

Ein an diese Frage anschließendes erweitertes Transfermodell wird in der Wissensverwendungsforschung als Fortentwicklung des einfachen Transfers dargestellt (vgl. Bommes/Dewe/Radtke 1996, Radtke 1996, Radtke 2004). Erweitert ist es, einerseits um die Erkenntnis des Informationsverlustes während des Transfers und andererseits um den Versuch der sachgerechten Überbrückung möglicher Hemmnisse. Diese können ihre Ursache in der „Darstellung“ des Wissens aber auch in „Rezeptionswiderständen auf Seiten der Empfänger“ haben (Radtke 2004: 117). Für diese Fälle wird der Moment der „Vermittlung“ von Theorie und Praxis mitgedacht, indem Möglichkeiten gesucht werden, sich auf die hemmenden Faktoren seitens der „Individuen“ oder seitens der „Organisation in die das Individuum eingebunden ist“ einzustellen (Radtke 2004: 117).

„Das erweiterte Transfermodell rechnet deshalb mit der Notwendigkeit, das Wissensangebot gezielt auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen, das Vorwissen und die Handlungsbedingungen der Adressaten abzustimmen. Das Wissen muss [...] für den Transfer vor- bzw. aufbereitet werden [...]“ (ebd.: 118).

Besonders didaktische Modelle knüpfen häufig an die Vorstellung des Transfers an. Aus theoretischer Reflexion soll Planungshandeln resultieren, dass damit zugleich theoretisch begründet und legitimiert ist. Dabei wird übersehen, dass die Planungswirklichkeit des Praktikers eine ganz andere ist und sich neben der didaktischen Zielvorstellung eine „Subkultur der Planung“ entwickelt in der Wirklichkeit und didaktisches Modell unverbunden nebeneinander stehen (vgl. Lütgert 1981).

Diese Denktraditionen haben bisher nicht an Bedeutung für die Legitimation und Rechtfertigung der Wissenschaft wie auch der Veränderung der Praxis verloren. Mit einer solchen Argumentationsfigur werden nicht nur die Handlungspraxis des Einzelnen, sondern auch weitläufig angelegte Reformen begründet und legitimiert. In seiner „Poesie der Reformen“ beschreibt Luhmann den enormen „semantischen Apparat“ (Luhmann 2005: 420) gefüllt durch Standards, Statistiken, Evaluationen als Grundlage für „konsenssichere“ Argumentationen, um für eine Reform überzeugen zu können. Ohne die plausible Beweisführung einer wissenschaftlich fundierten Begründung für das angestrebte Vorgehen

sind Reformgegner kaum von möglichen Innovationshoffnungen beeindruckt. *Theorie als Begründungsgrundlage für die adäquate Anpassung und Verbesserung der Praxis* wird hierbei im Alltagsverständnis als selbstverständlich grundgelegt. Besonders ausgearbeitet findet sich dieses Modell des Innovationstransfers in den Konzeptionen der Lehrerbildung der DDR. Grundlegend war hier die Annahme der „Einheit von Theorie und Praxis, von Lehre und Forschung sowie die Berufsbezogenheit der Ausbildung“ (Laabs u.a. 1987: 226), welche eine beständige Verbesserung und Optimierung der Handlungspraxen zum Ziel und auch zur Folge haben sollte.

3.2 Transformationsmodell

Im Transformationsmodell werden Theorie und Praxis nicht länger als Einheit im Sinne einer nahtlosen Übertragbarkeit gedacht, sondern vielmehr als strukturell unterschiedlich voneinander abgegrenzt.

„Die Transferschwierigkeiten wurden vielmehr auf einen strukturellen Unterschied zwischen wissenschaftlichem Erklärungs- und praktischem Handlungswissen zurückgeführt. Dies war der Beginn einer grundsätzlichen Umstellung der Diskussion von Transfer auf Transformation“ (Radtke 2004: 118).

Radtke führt diese Neuorientierung im Theorie-Praxis Diskurs auf die soziologische Theoriebildung der 70er Jahre zurück. Mit Alfred Schütz phänomenologischem Ansatz der Konkurrenz „sozialer Sinnwelten“ und der darauf folgenden konstruktivistischen Bewegung (vgl. Berger/Luckmann 1980) in der soziologischen Handlungstheorie, manifestierte sich die Idee der „Differenz“ von Theorie und Praxis (Radtke 2004: 119). Beide Bereiche entsprächen verschiedenen „Beschreibungsformen“ (ebd.: 119) sozialer Wirklichkeit mit unterschiedlichen Bezügen und Verstehenshorizonten.

„Im Fall der Wissenschaft geht es um mutwillige Steigerung der Komplexität der Wirklichkeitskonstruktionen mit dem Ziel distanzierter Reflexion, im Fall der Praxis um Komplexitätsreduktion und notwendige Abkürzung („falsche Kausalpläne“, wie Luhmann/Schorr [1982] später formulieren) auf dem Weg zu nicht aufschiebbaren Entscheidungen/Handlungen.“ (ebd.: 119).

Während sich der Theoretiker unter gesteigerten Begründungszwang setzt, um bestehende Theorien immer wieder durch sinnvollere, rationalere Begründungen zu ersetzen, verlangt die Schnellebigkeit der Praxis eine nicht endende Folge von Entscheidungen, die nicht auf einer Abwägung aller rationalen Argumente fußen kann. Vielmehr strukturieren etablierte Routinen und Alltagstheorien das praktische Handeln.

Die Praxis ist in ihrem Verlauf unvorhersehbar bzw. *kontingent* und damit für die Wissenschaft nicht vollständig theoretisch antizipierbar. Dies macht den *Strukturunterschied beider Bereiche* aus. Wissenschaftliches und handlungspraktisches

tisches Wissen seien daher nicht einfach aufeinander übertragbar. Das Theorie-Praxis Problem wird somit eher zu einem „Theorie-Theorie Problem“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996: 223) und es entsteht die zentrale Frage, wie wissenschaftliche Theorien und Alltagstheorien anschlussfähig gemacht bzw. transformiert werden können. Theorie und Praxis werden dementsprechend zwar nicht mehr als Einheit gedacht, dennoch wird eine *Vermittlung der differenten Wissensstrukturen als mögliches Ziel fokussiert*.

*„In der Umsetzung würden ‚brauchbare‘ sozialwissenschaftliche Wissens Elemente unter der Dominanz berufspraktischer Motive vom Lehrer in Handlungsstrategien ver-
setzt.“ (ebd.: 223 in Bezug auf v. Engelhardt 1982).⁵⁶*

Anders als im Transfermodell, welches auf „technische Effizienz und Vermittlung“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996: 222) setzt, werden hier nun die konkreten Verarbeitungsprozesse des Akteurs bedacht. Er selbst vollzieht die Transformation, indem er die theoretischen Inhalte mit seinen eigenen Erfahrungen, Motiven und antizipierten Handlungsmöglichkeiten in Beziehung setzt. Radtke erläutert diesen Verarbeitungsprozess anhand eines Modells von Engelhardt (1982). Der Verlauf der Wissensverarbeitung beinhaltet:

„(a) die Abschirmung bzw. die Auswahl aus dem Angebot an Wissen zu affirmativen Zwecken, (b) eine Umfunktionierung des Wissens und (c) eine inkontingente Abspaltung von Wissensangeboten“, selten sei der Fall der „(d) produktiven Auseinandersetzung mit dem Wissensangebot, also dem Versuch, die neuen Einsichten in die eigene Praxis und deren Verbesserung einzuarbeiten“ (Radtke 2004: 124).

Damit entstehe quasi ein „*doppelter Transformationsprozess*“ (Dewe 1988 zit. n. Bommes/ Dewe/Radtke 1996: 223): einerseits solle das theoretische Wissen „anschlussfähig für die Wissensbestände des Alltags“ (ebd.: 223) gemacht werden, andererseits interessiere der Umgang der Praktiker mit diesem Wissen als zweite Seite des Transformationsprozesses.

„Den Ablauf einer situativen Handlung/Interaktion stellte man sich analytisch zerlegt in einer verbreiteten, aus der Kognitionspsychologie stammenden Variante so vor: Einschätzung der Situation, Informationsverarbeitung, Problemdiagnose, Erwägung der Maßnahmen, Entscheidung, Evaluation/Neueinschätzung der Situation usf. (z.B. Hofer 1986)“ (Radtke 2004: 121).

Erhalten bleibt dementsprechend die Vorstellung die Praxis in ihrer Rationalität zu steigern und pädagogisches Handeln mit Hilfe der wissenschaftlichen Grundlage zu begründen und zu legitimieren. Bommes/Dewe/Radtke entdecken darin den Erhalt des „Wissenschaftszentrismus“ (ebd.: 223) der sich durch den Ver-

⁵⁶ Ende der 80er Jahre gibt es zahlreiche Auseinandersetzungen mit dem Theorie-Praxis Problem unter der Fragestellung, wie sich dieser Transformationsprozess vollzieht (siehe u.a. bei Jean-Luc Patry 1989 Entwurf eines Vermittlungsmodells, Lütgert 1981 zur Kritik didaktischer Transfermodelle, Oelkers 1984 zur Schwierigkeit der Transformation, Widmer 1985 zur Differenz von Alltags- und Wissenschaftstheorien).

such äußert, die Alltagstheorien in Orientierung an der wissenschaftlichen Logik zu modifizieren.

3.3 Relationierungsmodell

Kann die Praxis tatsächlich durch wissenschaftliches Wissen beeinflusst werden? Nachdem Theorie und Praxis in ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten als unterschiedlich anerkannt werden, gerät der bisher immer noch optimistische Glaube an die gegenseitigen Austauschmöglichkeiten ebenfalls in Zweifel. Die Verschiedenheit beider Sinnwelten lasse sich nicht durch Transformationsversuche überbrücken. Da die Frage der Vermittlung nicht geklärt werden konnte, beschränkt sich, so Radtke, zumindest die Soziologie auf den Modus der Beobachtung:

„Aus der älteren Vorstellung einer Vermittlung von Theorie und Praxis wird die empirische Frage: Was passiert, wenn unterschiedliche Wissensformen in unterschiedlichen sozialen Kontexten aufeinander treffen? Wie gehen soziale Akteure mit der Situation der Perspektivenvielfalt in den verschiedenen Kontexten um?“ (Radtke 2004: 128).

Es verdichtet sich die Annahme, dass die Wissenschaft zwar „Deutungsangebote“ (ebd.: 130) stellen kann, die Auswahl und Verwendung dieser allerdings durch den Praktiker selbst bestimmt wird. Die Art der Verwendung (falls sie überhaupt noch als solche bezeichnet werden kann) scheine sich ebenfalls nach ihren eigenen, der Logik der Praxis unterworfenen Strukturen zu vollziehen. *Beide, also die Deutungsmöglichkeiten der Wissenschaft und der Praxis*, würden einerseits zueinander in Beziehung gesetzt und gleichzeitig aber auch in ihren Unterschiedlichkeiten voneinander abgegrenzt. Gefasst wird dieser Prozess mit dem Begriff der *Relationierung*.

Vergleichbar ist dieser Vorgang auch mit der Vorstellung des ‚nachträglichen Rationalisierens‘, indem das eigene Handeln nachträglich u.a. unter Rückgriff auf wissenschaftliche Deutungsmuster als sinnvoll und notwendig nachgewiesen wird. Die Vorstellung, pädagogisches Handeln könne durch detaillierte Planung, welche auf theoretischen Erkenntnissen beruht, rational abgesichert und vorbestimmt werden, scheint sich als nicht mehr tragbar zu erweisen.

„Man geht jetzt davon aus, dass die Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Wissensgesellschaft gleichsam reflexiv wird: Da die Handelnden bereits wissenschaftlich vorgebildet sind und darum wissen, dass die Erwartung an eine rationale Praxis lautet, in Kenntnis wissenschaftlichen Wissens zu handeln bzw. angelaufene Handlungen zu begründen, setzen sie sich zu dem Wissensangebot in ein Verhältnis, das weder Aufklärung noch Anwendung gleicht.“ (ebd.: 129).

Andrea Dlugosch versucht in ihrer Arbeit „Professionelle Entwicklung und Biographie“ (2003) auf theoretischer Ebene eine genauere Differenzierung dieses Relationierungsprozesses. Sie stellt fest, dass die *Vermittlung von Theorie und*

Praxis als „psychische Leistung“ zu fassen ist, welche die Aufrechterhaltung des Widerspruchs beider „entgegengesetzter Modi“ und deren gleichzeitige Integration beinhaltet. Dies vollziehe sich in einer Art „Pendelbewegung“ zwischen Gleichem und Verschiedenem (ebd.: 31):

„Theorie und Praxis werden als Differenz und als Einheit gefasst: als Einheit insofern, als dass die Relationierung auf der Ebene des psychischen Systems geleistet werden muss; als Differenz insofern, als dass nach der jeweiligen Einbindung in Handlungsgeschehen eine Konkretisierung erfolgt, die dem allgemeinen Aussagecharakter von Theorie entgegenseht.“ (ebd.: 31).

Damit wird das „psychische System“ Aushandlungsort des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Während die Transfer- und Transformationsmodelle implizieren, die Wissenschaft als geheimen Dirigenten der Praxis zu installieren, verlagert sich mit dem Relationierungsmodell eindeutig der *Schwerpunkt auf den Akteur und seine Verarbeitungsprozesse*. Biographische Dispositionen und emotionale Verarbeitungsvorgänge der jeweils Handelnden werden damit, so Dlugosch, zu einer nicht zu vernachlässigenden Größe, wenn man die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns betrachtet.

Auf der anderen Seite verliert die Wissenschaft ihren Standpunkt als Rationalisierer der Praxis. In der sich immer schneller differenzierenden Gesellschaft wird wissenschaftlichen Theorien längst kein weitreichender Geltungsraum mehr eingeräumt:

„Die Wissenschaft produziert unter dem Zwang zur Praxisrelevanz ad hoc kontextbezogenes, aber unsicheres Wissen mit begrenzter Reichweite. Da sich zu jeder Expertise eine Gegenexpertise finden lässt, nimmt sie dafür einen Autoritätsverfall hin, der wiederum von den Adressaten der Verwissenschaftlichung genutzt werden kann, die Wissensangebote eigensinnig zu interpretieren.“ (Radtke 2004: 130).

Die Praxis wählt aus der Fülle was sie brauchen kann. Sie hat sich, so Radtke, in ihrer „Verwissenschaftlichung [...] buchstäblich selbständig gemacht“ (ebd.). Dennoch bestünde zwischen Wissenschaft und Praxis ein Verhältnis der „Komplementarität“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996: 225). Beide beobachten sich gegenseitig und setzen sich ins Verhältnis: „Es entsteht als Ergebnis der „wechselseitigen Beobachtung“ eine Relativierung der Perspektiven, die nicht mehr versöhnt bzw. auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann.“ (ebd.).

3.4 Biographische Relationierung

Auch im Kontext der Bildungs- und Biographieforschung spielt der Prozess der Relationierung eine Rolle. So beschreibt Winfried Marotzki die „biographische Zusammenhangsbildung“ (Marotzki 1990) in seiner Bildungstheorie als relationierenden Vorgang der vollzogen wird, wenn Erfahrungen rekapituliert werden.

Es ist ein Verarbeitungsprozess der beinhaltet, dass Relevanzen und Verbindungslinien zwischen vergangenen, gegenwärtigen und möglichen zukünftigen Ereignissen relationierend hergestellt werden. Es ist ein Prozess der dialektischen Zusammenhangsbildung zwischen den erfahrenen Erlebnissen und dem „Strukturzusammenhang“, dem Akteur als „ganze(r) Person“ (ebd.: 100f.).

„Jedes gegenwärtige Erlebnis wird zu einem Bestandteil unserer Vergangenheit und wirkt zurück auf alle nachfolgenden Erlebnisse. Wenn aber ein Erlebnis (eine persönliche Erfahrung) stets auf den Strukturzusammenhang (auf die ganze Person) bezogen ist, dann ist die Mitteilung eines Erlebnisses bereits die Mitteilung über den dialektischen Zusammenhang des Erlebnisses mit dem Strukturzusammenhang. Ein mitgeteiltes Erlebnis ist also ein mitgeteiltes verarbeitetes Erlebnis. Verarbeitung bedeutet dann, ein Erlebnis zu dem Strukturzusammenhang in Beziehung zu setzen, es zu relationieren.“ (Marotzki ebd.: 101f.)

Relationierung bedeutet in diesem Sinne, dass Ereignisse mit einander verknüpft, verglichen und kontrastiert werden und sich ihre eigentliche Gestalt und Erfahrungsqualität im Prozess der Rekapitulation herausbildet. Das Einzelne wird in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet, und dieser Zusammenhang selbst wird erst durch die Rekonstruktion und Verbindung seiner Einzelteile als solcher deutlich (vgl. ebd. 102).

Betrachtet man den Prozess des Relationierens als Vorgang des Verstehens und Verarbeitens, dann spielt die Frage über die Wesensart von Theorie und Praxis und ihre mögliche strukturelle Unterschiedlichkeit keine wesentliche Rolle mehr. Die Rekapitulation von Erfahrungen beinhaltet eine Bedeutungszuschreibung und Bilanzierung von erfahrenen Ereignissen, die in ihrer Unmittelbarkeit und Vieldeutigkeit erst in Form der erzählenden Rückschau als eine ‚Praxis‘ erkennbar werden.

Aus dieser Perspektive ist die *Vermittlung von Theorie und Praxis ein Prozess, der durch die individuellen Anteile des Einzelnen bestimmt wird*. Relationierung vollzieht sich auf der Grundlage der individuellen Welt- und Selbstdeutungen und steht damit im engen Zusammenhang mit der biographischen Erfahrungsverarbeitung des Einzelnen (vgl. Marotzki 1990, Schütze 1987).

Diesen Prozess möchte ich als Vorgang der *biographischen Relationierung* kennzeichnen, als eine Zusammenhangsbildung zwischen unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten auf der Grundlage der individuellen Welt- und Selbstsicht. Ob es sich bei den Deutungsmöglichkeiten um Varianten unterschiedlicher Wissensformen handelt⁵⁷, ist unter dieser Perspektive nicht die entscheidende Frage.

Im empirischen Fokus steht, wie ein Individuum Verknüpfungen zwischen seinen erlebten Erfahrungen herstellt und welche Mechanismen biographischer

⁵⁷ wie im Relationierungsmodell von Radtke 2004 oder Dlugosch 2003

Prozesse deutlich werden. Bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit ist interessant zu betrachten, in welcher Art und Weise aus der Wissenschaft hervorgebrachte Formulierungen und Bedeutungskonstruktionen von den Lehramtsanwärtern in ihrer Erfahrungsrekapitulationen verwendet werden und welche Funktion diesen höhersymbolischen Bedeutungsgehalten hierbei zu kommt.

3.5 Zusammenfassung: Die Schnittstelle der Vermittlung. Rationalität des Akteurs oder Eigenrationalität der Organisation?

Wie bereits ausgeführt, wird seit Anbeginn der Diskussion um das widersprüchliche Verhältnis von Theorie und Praxis die Schnittstelle der Vermittlung im Akteur selbst gesehen. Hierbei wird diesem, je nach Modell, eine unterschiedliche Position mit unterschiedlichen Anteilen der Eigenaktivität im Vermittlungsprozess zugeschrieben. Im Transfermodell lässt sich der Akteur quasi als selbstloser Empfänger wissenschaftlicher Erkenntnis beschreiben, der, wenn er die geeigneten Rezeptionsqualitäten besitzt, die Praxis innovieren kann. Theorie und Wissenschaft setzen dabei in einer dominierenden Zentralposition die rationalen Kriterien für die ihr untergeordnete, zu optimierende Praxis. Aufgabe des Professionellen ist es, diese rationalen Handlungsmaximen möglichst reibungslos in die Praxis umzusetzen. Dass diese Umsetzung eben *nicht* reibungslos geschehen kann, und die wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Vermittlungsleistung des Professionellen an die Praxis angepasst werden, wird schließlich unter der Perspektive der „Transformation“ wissenschaftlichen Wissens in handlungsleitendes Praxiswissen festgestellt. Dabei wird anerkannt, dass die Vermittlungstätigkeit des Professionellen eine kognitive Verarbeitungsleistung ist, die auf der individuellen Erfahrungsstruktur des Einzelnen basiert. Erhalten bleibt allerdings dennoch die dominierende Position der Theorie, denn zentraler Gedanke bleibt die Übertragung von wissenschaftlicher Rationalität auf die Praxis. Die Bemühungen konzentrieren sich hier allerdings auf die Anpassung und Herstellung von Anschlussfähigkeit der theoretischen Inhalte zugunsten einer praktischen Anwendbarkeit. Die Wissenschaft erkennt quasi die spezifischen Aneignungs- und Verarbeitungsleistungen des Praktikers an und versucht sich an diese anzunähern. Im dritten Modell erscheinen Theorie und Praxis als gleichwertig und unverbunden nebeneinander. Wissenschaft kann sich aus dieser Perspektive nur für sich selbst erzeugen und reproduzieren. Praxis wird ebenso zum Dirigenten seiner selbst. Der Akteur wird hierbei in eine besonders bedeutende Position gesetzt:

Er ist derjenige, der die Logik der Praxis mit der Logik der Wissenschaft in Beziehung setzt, der *Verschiedenes und Gleiches relationierend auf der Grundlage seiner biographischen Erfahrungsverarbeitung in Verbindung* bringt.

Gleichwohl muss dieser *biographische Relationierungsprozess im Kontext der Organisation* betrachtet werden: Wenn es um die Praxis als solche geht, richtet sich die Aufmerksamkeit im Transfer-, Transformations- und schließlich auch im Relationierungsmodell immer auf die einzelnen Akteure in pädagogischen Handlungszusammenhängen. Praxis wird als etwas verstanden, auf das „wie auf einen Zögling eingewirkt werden könne“ (Radtke 2004: 131). Dies ist im Zusammenhang zu sehen mit der bildungs- und handlungstheoretischen Tradition. Erziehung wird hier als „Interaktionsprozess“ gesehen, in dem ein Erziehersubjekt „intentional“ und „selbsttransparent“ handelt und damit Bildungsprozesse in Gang setzt, „die als solche von den Adressaten erkannt und aufgefasst werden“ und „an dessen Ende idealerweise eine selbstverantwortliche und als ich-identische Persönlichkeit zu erwarten ist.“ (Wimmer 2006: 147).⁵⁸

Zu kurz kommt diese akteurszentrierte Perspektive in verschiedenen Punkten:

(1) Erstens ist ‚die Praxis‘ als solche nicht direkt beschreibbar. Unter der Vielfalt der Konstruktionen gibt es die „pädagogische Wirklichkeit“ an sich nicht – daher gibt es auch nicht ‚die Praxis‘ (vgl. Schäfer 2005: 22).

(2) Zweitens ist ‚die Praxis‘ nicht als „Ensemble von „Praktikern“ zu sehen, sondern sie stellt sich als „organisierte Praxis“ (Radtke 2004: 131) dar:

„[...] die Praktiker sind Mitglieder einer sozialen Organisation, in der Handlungsformen institutionalisiert sind, die ihr Handeln/Entscheiden, d.h. ihre Kommunikation erst ermöglichen aber auch maßgeblich bestimmen.“ (ebd.: 131).

(3) Drittens steht der pädagogischen Zielvorstellung, ein Subjekt in seiner Autonomieentwicklung zu befördern, „das zu überwindende *Faktum* der Eigenrationalität ihrer Organisation gegenüber.“ (ebd.). So strukturiert sich die Praxis weniger nach den individuell orientierten Entwicklungszielen sondern vielmehr anhand der Zielsetzungen und Strukturprinzipien der Organisation (vgl. ebd.).⁵⁹ Dabei bleiben die ursprünglich gehegten Innovationshoffnungen wohl eher

⁵⁸ Das Verhältnis von Theorie und Praxis wurde stets subjektbezogen interpretiert. Dies beginnt bei der Verortung des Vermittlungsmoments im Handelnden selbst („Urteilkraft“ Kant, „pädagogischer Takt“ Herbart etc.), der Innovation der Praxis durch den gebildeten Praktiker und endet im Relationierungsmodell mit der aktiven und selbstbestimmten Adaptionleistung des Akteurs.

⁵⁹ Hierzu Wimmer: „Als mit der Handlungstheorie und einer Theorie des Erziehungssystems letztlich unvereinbar, zerbricht an bildungstheoretischen Reflexionen das Rationalitätskontinuum von Theorie und Praxis, denn Selbstbildung kann als solche nicht institutionalisiert werden und transzendiert eine sich als Systemsteuerung verstehende pädagogisch-praktische Reflexion.“ (Wimmer 2006: 147).

unerfüllt: „Eher ändert die Organisation den Novizen, als dass der Novize die Organisation änderte.“ (ebd.: 133).⁶⁰ Wissenschaftliches Wissen werde, so Radtke, nicht genutzt um Entscheidungen rational abzusichern, sondern um diese nachträglich zu begründen. Diese Begründungsfiguren sind als Grundsteine der Organisation zu sehen:

„Organisationen bestehen zugleich aus bewährten Handlungsschemata und deren Verketzung nach Regeln, und aus institutionell approbierten Redeweisen („Semantiken“) über die getroffenen Entscheidungen/Handlungen, mit denen ihnen Sinn zugewiesen wird.“ (ebd.: 137).

Der Vermittlungsprozess von Theorie und Praxis muss also im Kontext von Organisationen bedacht werden. Hierbei ist die Perspektive bestimmend, wie sich Verarbeitungs- und Verstehensprozesse im Rahmen institutionalisierter Handlungsformen gestalten.

⁶⁰ Der „Organisationscharakter der Praxis“ würde, so Radtke, unterschätzt: „Eher ändert die Organisation den Novizen, als dass der Novize die Organisation änderte.“ (ebd.: 133).

4. Vermittlungsversuche in der Organisation der Lehrerbildung

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie auf der Ebene der Organisation der Lehrerbildung die Vermittlung von Theorie und Praxis konzeptionell verortet wird. In Kap. 4.1 richtet sich der Blick auf die *Erste Phase der Lehrerbildung*. Von besonderem Interesse sind hier die verschiedenen Konzeptionen zum Einbezug von Praktika und Praxiserfahrungen in das Studium. In Kap. 4.2 werden die Zielstellung und Konzeption der *Zweiten Phase der Lehrerbildung* dargestellt.

Der konzeptionellen Darstellung von Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung folgt jeweils eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes. Es geht hierbei um bisherige Erkenntnisse, Forschungslücken und sich hieran anschließende Fragestellungen. Der Blick richtet sich insbesondere auf die Perspektive der Akteure und auf die Frage, welche *Deutungen bezüglich der organisatorischen Aufbereitung des Theorie-Praxis Konfliktes*, in Form von Praktika, bisher in Forschungszusammenhängen rekonstruiert wurden. Diese Zusammenschau dient auch einer Fokussierung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und eröffnet mögliche empirische Zugangsweisen zum Forschungsthema.

4.1 Die Erste Phase der Lehrerbildung – Einbindung von Praxiserfahrungen und Fallbezug

Die Erste Phase der Lehrerbildung ist in der Universität verortet.⁶¹ Die Gestaltung der jeweiligen Lehramtsstudiengänge ist in Deutschland auf Länderebene unterschiedlich geregelt und wird über die Kultusministerkonferenz koordiniert. Das Studium setzt sich aus den Disziplinen der Unterrichtsfächer, erziehungswissenschaftlicher Studien und verschiedener Formen von Praktika zusammen. Insgesamt betrachtet, zielt die Erste Phase auf den „Erwerb der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit“:

„Leitbild für diese Ausbildung ist ein Lehrer, der dazu in der Lage ist, sein Handeln, das im konkreten Fall zwar immer situationsspezifisch abgestimmt sein muss, gleichwohl auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, wobei dies nicht nur die Inhalte seines Unterrichtens betrifft, sondern ebenso auch die Art seines beruflichen Handelns im Klassenzimmer, bei der Kooperation mit Kollegen, im Umgang mit Eltern etc. Dies betrifft nicht nur Wissen, sondern auch die Herausbildung einer Reflexionsfähigkeit, die sich auf das eigene Tun sowie das unmittelbare und weitere Arbeitsfeld sowie seine Bedingungen bezieht.“ (Terhart 2004: 44).

⁶¹ Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg mit der Ersten Phase an Pädagogischen Hochschulen für das Grund-, Real- und Hauptschullehramt, diese nehmen allerdings den Status wissenschaftlicher Hochschulen ein.

Die Verknüpfung der wissenschaftlich theoretischen Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis wird an den verschiedenen Standorten sehr unterschiedlich gesucht. Hierbei lassen sich drei verschiedene Formen von Praktika grob charakterisieren.

Praktika mit direktem Einbezug in die Schulpraxis

Hierbei handelt es sich um Praktika in denen die Studierenden direkt im Handlungsfeld Schule agieren. Es gibt Formen, bei denen die Studierenden während des laufenden Semesters wöchentlich eine Schule besuchen wie auch Formen des mehrwöchigen Praktikums in einer Schule während der vorlesungsfreien Zeit. Gemeinsam ist die *doppelseitige Betreuung* der Studierenden durch eine begleitende Mentorin oder einen Mentor von Seiten der Schule, sowie eine Praktikumsbetreuerin oder ein Betreuer von Seiten der Universität. Häufig werden Praktikumsseminare in Vorbereitung, während oder im Anschluss an das Praktikum angeboten bzw. verpflichtend gesetzt.

Die inhaltlichen Zielsetzungen und Vorgaben für die Studierenden sind sehr unterschiedlich gestaltet. Im Vordergrund stehen allerdings meist folgende Intentionen:

- Sammlung erster Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld,
- Selbstvergewisserung der Berufswahl,
- Verbindung der Studieninhalte mit der Schulpraxis im Sinne einer Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis,
- Einblick in die Vielfalt beruflicher Anforderungen des Berufsfeldes,
- Beobachtung und kritische Reflexion der Schulpraxis sowie der
- Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle (vgl. Liebsch 2010, Universität Potsdam 2010, Universität Kassel 2004).

Der Einbezug in die Praxis wird in den verschiedenen Hochschulen unterschiedlich gestaltet. Die Hospitation von Unterricht und erste angeleitete Unterrichtsversuche sind gängige Anteile der Schulpraktischen Studien. Darüber hinaus wird meist angestrebt, dass die Studierenden durch die Mentorin/den Mentor in die Schule und in den Schulalltag mit allen weiteren Verantwortungsbereichen neben der Unterrichtsgestaltung eingeführt werden. Die Mentorin oder der Mentor spielen hier die wesentliche Rolle als Ansprechpartner in der Schule und Berater für die ersten Unterrichtsversuche. Die Rolle des Praktikumsbetreuers der Universität wird eher in der distanzierten Reflexion der Schulpraxis und des eigenen Entwicklungsprozesses innerhalb des Praktikums verortet. In

Begleitseminaren wird sozusagen der Ort der theoretischen Verarbeitung und Vermittlung der in der Schulpraxis erlebten Erfahrungen strukturell bereitgestellt. Bestandteil der Schulpraktischen Studien ist häufig ein Praktikumsbericht, der in seiner Struktur meist eine Situationsanalyse der Schule und Klasse, die Dokumentation der Unterrichtsversuche sowie eine Reflexion des Praktikums umfasst. Dieser wird häufig bewertet und geht in die Studienleistung ein.

Forschungspraktika bzw. rekonstruktive Fallarbeit

Im „(rekonstruktiv)-fallorientierten Vorgehen“ (Beck u.a. 2000: 13) wird durch die reflexive Auseinandersetzung mit Fallbeispielen ein Zugang zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gemäß der strukturtheoretischen Annahmen Oevermanns (1996) versucht (vgl. Olhaver/Wernet 1999, Dirks/Hansmann 1999/2002, Reh/Schelle 2000/2004, Combe 2001, Kolbe/Combe 2004). Im Mittelpunkt steht also nicht der Einbezug der Studierenden in die konkrete Praxis des Lehrerhandelns, sondern die handlungsentlastete Auseinandersetzung mit sekundären, dokumentierten Praxiserfahrungen bzw. persönlichen Erfahrungsberichten (vgl. Helsper 2000).

Die Auseinandersetzung mit dem professionellen pädagogischen Handeln anhand der Rekonstruktion von konkreten Fallbeispielen fußt auf ganz verschiedenen Perspektiven und Zielsetzungen. Allen gemeinsam aber ist der *Anspruch der reflexiven Vermittlung zwischen Theorie und Praxis*. Beispielsweise verortet Werner Helsper in der strukturellen Ungewissheit des professionellen pädagogischen Handelns (hervorgerufen durch konstitutive Antinomien, gesellschaftliche Widerspruchsverhältnisse und Paradoxien) die unbedingte Notwendigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns (vgl. Helsper 1996/2000/2002a/b). Diese Fähigkeit könne aber nicht genuin vorausgesetzt werden, sondern müsse innerhalb eines schrittweisen individuellen Professionalisierungsprozesses erworben werden. Fallrekonstruktion wird hierfür als geeignete Methode gesehen, da in einem handlungsentlasteten Raum, Praxis in Form von Falldarstellungen zugänglich gemacht und dadurch rekonstruiert und reflektiert werden könne. Somit wäre es möglich, „reflexive Distanz zur Praxis“ (Helsper 2000: 162) einzunehmen und „reflexive(s) Potential gegen die Unterwerfung unter Praxiszwänge“ sowie eine „professionskritische, (selbst)reflexive Haltung“ (ebd.: 163) zu entwickeln. Im Zentrum der Rekonstruktionen stehen bei diesem Ansatz die Kernprobleme pädagogischen Handelns.

Auf die Potentiale der Rekonstruktion der eigenen Biographie verweisen Sabine Reh und Carla Schelle (2000), die mit ihrer These „Professionalisierung durch Reflexivität“ (ebd.: 108) eines der Kernelemente kasuistischer Professionalisie-

rungsansätze formulieren (vgl. Dirks/Hansmann 1999/2002, Feindt/Meyer 2000, Kolbe/Combe 2004, Reh/Geiling/ Heinzel 2010). Im Vordergrund steht hier die (Selbst-)Reflexion im Sinne einer Rekonstruktion der „persönlichen Erfahrungen in der und mit der Institution Schule, die das Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle und des schulischen und unterrichtlichen Handlungsraumes verändern kann (vgl. Dick 1995).“ (Reh/Schelle 2000, 108). Diese Reflexionsleistung wird über die „diskursive Bearbeitung von Geschichten und Erzählungen (vgl. Dirks 1998)“ (ebd.: 119), welche aus der eigenen Biographie geschöpft werden, angeregt.

Die Potentiale des Fallbezugs bzw. der Fallrekonstruktion in der Lehrerbildung werden auf einer theoretischen Reflexions-, wie auch auf einer praktischen Handlungsebene gesehen. Eine Veränderung des „unterrichtlichen Handlungsraumes“ durch die Entwicklung von „*Einbildungskraft*“ sieht Arno Combe als eine wesentliche Zielsetzung des kasuistischen Vorgehens. Nur durch Phantasie sei es möglich konventionelle Muster zu kritisieren und zu verändern (vgl. Combe 2001, Kolbe/Combe 2004). Ähnlich sprechen Olhaver und Wernet (1999) von der Bedeutung der Fallanalyse zur „Irritation internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster“ (ebd.: 16) um eine „verewigte Routine“ (ebd.: 11) aufzubrechen. Die Reflexion dieser „Interpretationsmuster“ ergäbe gleichzeitig die Basis eines „abkürzenden Verstehens in komplexen Kommunikationssituationen“ (Kolbe 1998: 332 zit. n. Kolbe/Combe 2004: 872), was eine Erleichterung des pädagogischen Handelns zur Folge hätte.

Auf organisatorischer Ebene wird der kasuistische Ansatz in Form von Fallseminaren verfolgt, wobei diese häufig auch Materialien der Studierenden (Protokolle, Videomitschnitte etc.) aus den Praktika einbeziehen. Oft werden wissenschaftliche Analysemethoden aus dem Bereich der qualitativen Forschung eingesetzt, um Distanz zum Material zu generieren und die Studierenden in die Forschungspraktiken einzuführen (vgl. Schelle/Rabenstein/Reh 2010). Es gibt auch Formen von Forschungspraktika, die von Grund herauf einen forschenden Zugang der Studierenden an die Praxis implizieren (vgl. Feindt 2007, Rotters/Schneider/Koch-Priewe et.al. 2009).

Langfristige Einbindung in pädagogische Kontexte

Weitere Formen des Praxisbezugs sind *alternative Praxisprojekte*. Strukturell unterscheiden sich diese Projekte von traditionellen Schulpraktika durch einen langfristigen außerschulischen Einbezug in ein Betätigungsfeld der Arbeit mit

Kindern und Jugendlichen⁶² und die Verknüpfung mit einem sozialen Anliegen, bei gleichzeitiger theoretischer Begleitung durch die Universität und einem geringen Maß an Fremdkontrolle. Als Beispiele hierfür stehen Konzepte von „Lernbegleitungen und Patenschaften“, wie dem Halleschen Schülerhilfeprojekt (Geiling/Sasse 2004) oder dem „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ in Kassel (Garlichs 2000/2004, Geiling/Sasse 2003/2004/2006/2008, Heinzel/Pietsch/Garlichs 2006, Opp/Teichmann 2008, Reh/Geiling/Heinzel 2010, Pietsch 2010).

Im Gegensatz zu den Schulpraktischen Studien arbeiten die Studierenden hier meist selbstverantwortlich ohne die Betreuung einer Mentorin oder eines Mentors in der Praxis. Ihre praktische Tätigkeit ist nicht direkt an eine Schulklasse und die alltäglichen Rahmungen der Schulpraxis gebunden, sondern bezieht sich meist auf die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen im Nachmittagsbereich, welche verschiedene Spektren des pädagogischen Handelns wie z.B. Leistungsförderung oder sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen, umfassen kann.

Insgesamt betrachtet, lassen sich die verschiedenen Konzeptionen von Praktika und Berufsbezug in der Lehrerbildung in zwei verschiedene Argumentationslogiken einbetten: (1) Zum einen handelt es sich um eine *kompetenztheoretische Argumentation* (vgl. Schubarth/Speck u.a. 2006). Aus dieser Perspektive werden Praktika als Ort der Vermittlung von berufsbezogenen Kompetenzbereichen für den Lehrerberuf betrachtet. (2) Zum anderen wird in einer *strukturtheoretischen Argumentation* auf die Ungewissheit und das Technologiedefizit in der Pädagogik verwiesen. Fokus liegt hier zumindest für die Erste Phase der Ausbildung auf der Vermittlung von reflexiver Distanz zur Schulpraxis (vgl. Helsper 2004/2007).

⁶² Hierbei handelt es sich um einen Einbezug von mind. einem Schuljahr.

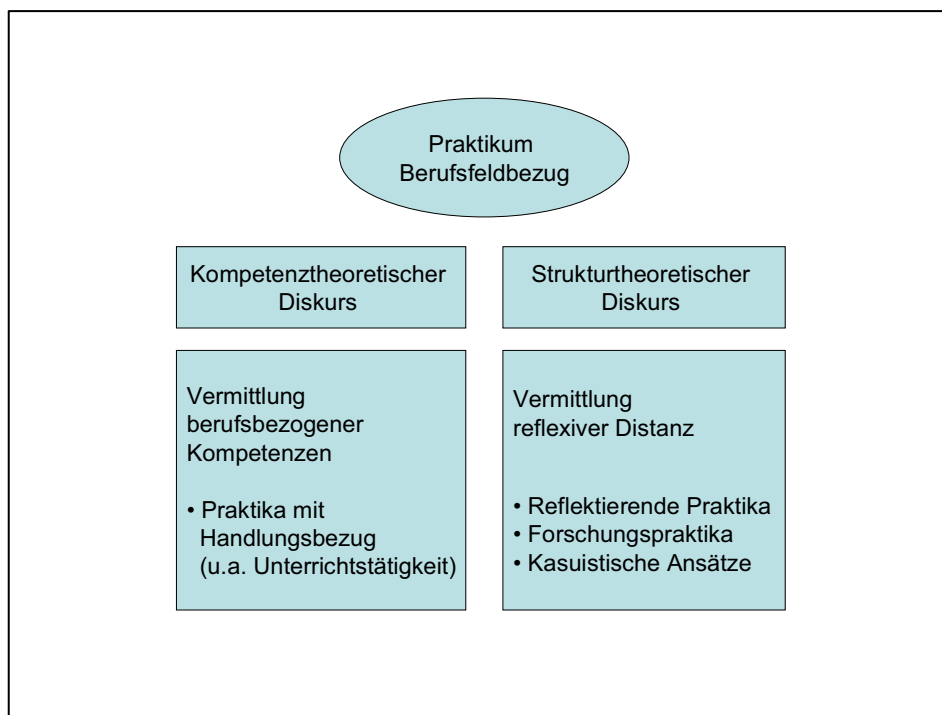


Abbildung 2: Zielorientierung von Praktikumskonzeptionen

4.1.1 Zur Bedeutung von Praktika in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Ergebnisse der Evaluationsforschung

Praktika werden meist entweder im Rahmen der Evaluation der gesamten Lehrerausbildung betrachtet oder als Einzelelement im Kontext modell- oder konzeptbezogener Spezifika einer Universität bzw. Hochschule. Allgemeine Betrachtungen der Lehrerausbildung weisen generell auf die große Beliebtheit von Praxiserfahrungen bei den Studierenden sowie den Wunsch nach größerem Praxisbezug hin (Rosenbusch 1988, Jäger/Milbach 1994, Flach/Lück/Preuss 1997, Ramm/Kolbert-Ramm/Bargel u.a. 1998). Darüber hinaus wird festgestellt, dass Studierende, die mehr Praxiserfahrungen durchlaufen als andere, ihr Studium zielstrebig absolvieren. Sie sind öfter der Ansicht, Problemsituationen besser einschätzen und bearbeiten zu können, sowie in ihren sozialen Kompetenzen gewachsen zu sein (vgl. Ramm/Kolbert-Ramm/Bargel u.a. 1998a: 22).

In einer Studie zur „Einschätzung der Bedeutung von ‚Praxis‘ bei Teilnehmern des ‚Praktikums im Berufsfeld Schule‘“ von Krause, von Olberg, Rüschen, Klass und Stroot (1997 vgl. Berntzen/Hammelrath/Krause 1998, 144 f.) wird ein differenzierter Blick auf die Bedeutungszuschreibung von Studierenden eröffnet. So wird Praxis z.B. als zwischenmenschliche Hilfe, als Möglichkeit zur selbständigen Gestaltung sowie als Anwendungsfeld pädagogischer Technologien erlebt (vgl. ebd.).

Für eine fallorientierte Konzeption des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums liegen Evaluationsergebnisse des „Mainzer Modells“ vor, die darauf hinweisen, dass rekonstruierte Praxiserfahrungen als bedeutsamer Ankerpunkt für die Vermittlung von Theorie und Praxis erlebt werden (Beck u.a. 2000).

Bodensohn und Schneider (2008) ermitteln in einer Längsschnittuntersuchung mit mehrfachen Befragungszeitpunkten vor, während und am Ende der Blockpraktika an der Universität Koblenz-Landau unter kompetenztheoretischer Perspektive Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Kompetenzzuwachs in verschiedenen Fähigkeitsbereichen.⁶³

Sie stellen fest, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden meist schlechter ist, als die Einschätzungen ihrer Mentoren. Diese Einschätzungsdiskrepanz vermindert sich im Laufe der Praktika. Darüber hinaus nahmen die Studierenden und auch die Mentoren im Zuge der Praxiserfahrungen Kompetenzsteigerungen wahr. Zu nennen sind hier zum Beispiel Verbesserungen in der „Analysefähigkeit“ und „Zielorientierung“, sowie in „Flexibilität“ und „Arbeitstechnik“ (ebd.: 297). Des Weiteren finden sich „mittlere Effektstärken“ in den Bereichen „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Zusammenarbeit in der Schule, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft und Fachdidaktische Gesichtspunkte“ (ebd.: 297).

Die dargestellten Ergebnisse dokumentieren, dass Praktika im Lehramt aus Sicht der Studierenden eine große Relevanz haben und als berufsvorbereitendes Element wahrgenommen werden. Sie werden als Möglichkeitsraum gesehen, in dem personale und rollenspezifische Erfahrungen gesammelt werden können.

Kritisch an den dargestellten Forschungsbefunden ist zu sehen, dass es sich hierbei um Selbsteinschätzungen handelt, die die Studierenden zum Zeitpunkt ihres Studiums abgegeben haben. Also im Moment der eigenen Involvierung in das Geschehen, in dem diese Erfahrungen noch nicht rückblickend verarbeitet und zum komplexen Ganzen der Berufsvorbereitung in Bezug gesetzt werden konnten. Welche vielfältigen Dimensionen professionelles Lehrerhandeln ausmachen, ist von den Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht voll antizi-

⁶³ Die in den Fragebögen verwendeten Items leiten sie aus den, von Fritz Oser (2001) entwickelten, Standards der Lehrerbildung ab. Fritz Oser erarbeitete, ausgehend von einer Expertenbefragung, eine Liste von Standards des erfolgreichen Lehrerhandelns. Zum Bsp.: Fachkompetenz: „Lehrer-Schüler-Beziehung“, „Schüler unterstützende Beobachtung und Diagnose“, „Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken“, „Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten“, „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“, „Gestaltung und Methoden des Unterrichts“, „Leistungsmessung“, „Medien des Unterrichts“, „Zusammenarbeit in der Schule“, „Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“, „Fachdidaktische Gesichtspunkte“, „Allgemein didaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsplanung)“, „Allgemeindidaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsdurchführung)“ (Bodensohn/Schneider 2008: 279).

pierbar. Die Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und der Einschätzung durch die Mentoren ist daher nicht verwunderlich. Es bleibt offen, wie aus späterer Perspektive, nämlich im Zuge des wirklichen Arbeitens in der Praxis, der eigene Kompetenzzuwachs während der studienbegleitenden Praktika eingeschätzt wird. Es ist anzunehmen, dass erst dann wirklich erfahrbar ist, welche Charakteristika erfragte Items wie „Zusammenarbeit in der Schule“ oder „Selbstorganisationskompetenz“ eigentlich ausmachen.

Weiterhin werden Praktika innerhalb der dargestellten evaluativen Perspektive nur im Kontext der institutionellen Lehrerbildung betrachtet. Diese normorientierte Perspektive der Untersuchung mit klarem Fokus auf die berufsvorbereitende Funktion des Praktikums ist ebenso kritisch zu hinterfragen. An dieser Stelle werden mögliche Bildungsdimensionen dieses Studienelements ausgeblendet. Der Blick auf die Einbettung der Praktika in biographische Erfahrungen und Dispositionen könnte vermutlich ein wesentlich differenzierteres Bild der Vielfalt der Aneignung und Bedeutung von Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium geben.

4.1.2 Forschungsergebnisse zu individuellen Aneignungs- und Deutungsmustern von Studium und Praktika im Kontext qualitativer und biographisch orientierter Forschung

Im allgemeinen Kontext der Hochschulforschung untersucht Birte Egloff (2002) den Gegenstand des „Praktikums“ als Studienelement aus qualitativer Perspektive. Ausgehend von einer Kritik der in der Hochschuldebatte vorwiegend normativen Deutung des Praktikums als berufsvorbereitendes Element analysiert sie *studentische Aneignungsformen von Praktika* im kontrastiven Vergleich der Studienbereiche Pädagogik und Humanmedizin. Anhand von thematisch strukturierten, offenen Interviews mit Studierenden interessiert sie, wie diese „ihre außeruniversitär stattfindenden und selbst zu organisierenden Praktika deuten“ (Egloff 2004: 263).

Egloff arbeitet hierbei vier allgemeine Horizonte heraus, mit denen Studierende dem Praktikum Sinn konstituierend begegnen.⁶⁴ So wird das Praktikum von den Studierenden als „Ort des Lernens und der Reflexion“, als Gelegenheit zur „Vorbereitung auf einen Beruf bzw. als Weiterbildung“, als „Ort der Identitätsbil-

⁶⁴ Es handelt sich um die Kategorien: „Lerngesichtspunkte“, „berufsbezogene Gesichtspunkte“, „Zusammenhänge mit biographischen Prozessen“, „lebensweltliche Aspekte“ (ebd.: 267).

„Übergang“ und biographischer Vergewisserung oder als „Moratorium“, „Ort der Freizeit, der Existenzsicherung“ gedeutet (ebd.: 267).⁶⁵

Weiterhin weist Egloff auf Handlungsprobleme im Umgang mit der institutionellen Anforderungsstruktur hin. Als solche kennzeichnet sie die Dimensionen des „Übergangs vom Studium ins Praktikum“ und der „Gestaltungszumutung“ (ebd.: 267), denen die Akteure unterschiedlich begegnen. Die Handlungsprobleme resultieren aus dem Vorhandensein institutioneller Vorgaben, z.B. im Rahmen von Studienordnungen,⁶⁶ zu denen sich die Studierenden in irgendeiner Form „verhalten“ müssen (ebd.: 267). Sie entwickeln dabei verschiedene Strategien: von der totalen „Anpassung“ an die Anforderungsstruktur, über den pragmatischen zielorientierten Umgang hiermit, die kreative Nutzung des Praktikums als Entwicklungs- und Entfaltungsraum bis hin zur „Quasi-Verweigerung“ durch das heimliche Unterlaufen der organisatorischen oder inhaltlichen Vorgaben (ebd.: 267).⁶⁷

Das Handlungsproblem der „Gestaltungszumutung“ bearbeiten die Studierenden mit unterschiedlichen Sinnzuschreibungen. So wird das Praktikum, ähnlich wie in den normativen Debatten um den Nutzen dieses Studienelements, als Vorbereitung auf einen antizipierten Beruf gesehen, als Gelegenheit zur Überprüfung biographischer Entwürfe aber auch als Raum der Verbindung von theoretischen Studienghalten und praktischen Erfahrungen sowie der gegenseitigen reflexiven Überschneidung (vgl. Egloff 2002). Ganz abgelöst von den inhaltlichen Erwartungen der Institution deuten Studierende das Praktikum auch als Moratorium in dem Erfahrungen aller Art gesammelt werden, ohne dass hierbei ein Zusammenhang zu Studium oder künftigem Beruf zwangsläufig hergestellt wird. Die rekonstruierten Deutungsmuster ergeben Einblicke in die Vielschichtigkeit der Aneignung und des Umgangs mit den institutionellen Anforderungen und der in ihnen enthaltenen Freiräume:

„Die Studie zeigt, dass das Praktikum von Studierenden trotz bestehender Vorgaben relativ autonom und in vielfältiger Weise, orientiert an Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt, angeeignet wird und innerhalb des Studiums nicht nur einen besonderen Lern- und Erfahrungsraum, sondern auch einen Ort der Bildung darstellt.“ (ebd.: 263)

Egloff weist nach, dass weniger die Frage der Verbindung von Theorie und Praxis, sondern vielmehr *Dimensionen wie Biographie und Lebenswelt als Bezugs-*

⁶⁵ Es handelt sich hierbei um Oberkategorien, die sich jeweils in verschiedene Dimensionen des Deutungsmusters ausdifferenzieren.

⁶⁶ Diese beinhalten generell die Anforderung ein Praktikum zu absolvieren und dies inhaltlich zwar weitgehend frei aber dennoch an die Hochschulbedingungen angepasst, zu wählen (vgl. ebd.).

⁶⁷ Rekonstruierte Kategorien des Umgangs mit dem „Übergang vom Studium ins Praktikum“ sind: „Anpassung“, „Pragmatismus“, „Kreativität“, „Quasi-Verweigerung“ (Egloff 2004: 263).

punkte für die Deutung der Praktika genutzt werden. Auch der Umgang mit praktikaspezifischen Problemen wird unter äußerst heterogenen Deutungsmustern vollzogen, die unter Umständen beträchtlich von den konzeptionellen Intentionen der Institution abweichen.

Interessant ist die Frage, ob sich Deutungen von Studierenden des Lehramts im Vergleich zu den Deutungen der Diplom-Pädagogik und Humanmedizinstudierenden bzgl. des Praktikums unterscheiden. Betrachtet man die Anforderungsstruktur der Praktika im Lehramtsstudium, zeichnen sich im Vergleich zu den benannten Studiengängen noch tiefergreifende institutionelle Vorgaben und Erwartungen ab, die durch die relativ klare Zielvorgabe der Vorbereitung auf den Lehrerberuf bedingt sein könnten. So ist die Wahl des Praktikumsplatzes häufig von der Universität gesteuert oder zumindest auf die Institution Schule beschränkt.⁶⁸ Durch die zweiphasige Struktur der Lehrerbildung ist die Funktion des zeitlich längerfristigen und intensiven Praxisbezugs auf das Referendariat übertragen, womit die Praktika während des Studiums zeitlich im Unterschied zu den untersuchten Studiengängen eher gerafft stattfinden. Ebenso ist anzunehmen, dass die Studierenden selbst, durch das antizipierte Berufsbild mit wesentlich konkreteren und zielgerichteteren Erwartungen das Praktikum wahrnehmen, als Studierende der Pädagogik oder Medizin. Es stellt sich daher die Frage, und dies führt auch zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, wie Studierende des Lehramts mit diesen eher engeren Gestaltungsspielräumen (im Vergleich zum Medizin oder Diplomstudium) umgehen, ob sich eine ähnliche Aneignungsvielfalt bestätigen lässt oder evtl. die Deutung des Praktikums als Vorbereitung auf den Beruf dominiert.

Egloffs Arbeit vermag Deutungsstrategien von Handlungsproblemen zu rekonstruieren, lässt allerdings keine Schlüsse zu, wie und unter Einfluss welcher Bedingungskonstellationen sich individuelle Aneignungs- und Bewältigungsprozesse im Zuge der Absolvierung der institutionell geforderten Praktika aufschichten. Zudem handelt es sich, ähnlich wie bei den evaluativ angelegten Studien, um Deutungsmuster aus der Gegenwartsperspektive von Studierenden. Zwar berichten diese im Rückblick von ihren Praktika, sind aber selbst noch in den Gesamtzusammenhang des institutionellen Kontextes des Studiums involviert. Daher bleibt die Frage offen, wie diese Erfahrungen im berufsbio-graphischen Gesamtzusammenhang⁶⁹ bilanziert werden. Es ist denkbar, dass Praktika

⁶⁸ Mit Ausnahme einiger Konzepte wie „Orientierungspraktika“ zu Beginn des Studiums, in denen vor allem die Wahl eines pädagogischen Kontextes nahegelegt wird oder der beschriebenen alternativen Praxisprojekte.

⁶⁹ Natürlich stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt ein berufsbio-graphischer Gesamtzusammenhang überhaupt gezogen werden kann.

im Rückblick anders gewertet und beispielsweise hinsichtlich ihres berufsvorbereitenden Charakters neu gedeutet werden. Beispielsweise wenn, im Zuge des beruflichen Einstiegs in die Praxis, Kompetenzanforderungen deutlich werden, die in dieser Form vorher nicht antizipierbar waren.

Kritisch hinterfragt werden muss allerdings bei allen dargestellten Forschungsergebnissen, die *tendenziell positive Perspektive auf das Praktikum als entwicklungsförderndes Element*. Erfahrungen des Scheiterns und ihre Verarbeitung werden in den vorliegenden Studien kaum thematisiert. Mit Blick auf Studien, die den biographischen Werdegang von Lehrerinnen und Lehrern rekonstruieren (vgl. u.a. Fabel-Lamla 2002, Reh 2003, Tiefel 2004, Meister 2005), lässt sich allerdings feststellen, dass berufliche Entwicklungspfade geprägt sind von Krisenmomenten, die als biographische Wandlungsprozesse im Sinne einer Veränderung des Welt- und Selbstbildes (vgl. Marotzki 1990, 2006) verarbeitet werden aber auch in strudelartige Abwärtsbewegungen der Aufsichtung von Schwierigkeiten und Belastungen münden können (vgl. Schütze 1981, 1987, 2005). Es ist anzunehmen, dass das Praktikum als strukturelle Anforderung auch signifikanten Einfluss auf solche globalen biographischen Prozesse haben kann. Wie sich die strukturellen Bedingungen der Praktika in welcher Form auf die biographische Entwicklung von Studierenden auswirken, ist daher eine noch offene Forschungsperspektive.

Wenn das Praktikum u.a. zum Ziel hat „Reflexion“ herbeizuführen, so ist auch die Frage zu stellen, in welchem *Verhältnis biographische Erfahrungen und Reflexionsprozesse von Akteuren* stehen. Sandra Tiefel rekonstruiert in ihrer Biographiestudie zum „professionellen Beratungshandeln in der Moderne“ (2004) Zusammenhänge zwischen der Biographie und der Art und Weise der Initiierung und des Verlaufs von Reflexionsprozessen. Anhand der Lebensgeschichten von professionellen Akteuren der Erziehungsberatung arbeitet sie drei *Reflexionsmodi* (Reflexionsauslöser, Reflexionsfokus und Reflexionswissen) heraus, die „biographisch induziert“ und „folglich in Wechselwirkung mit dem Welt- und Selbstverständnis der BeraterInnen“ stehen (Tiefel 2004: 237). Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage ob und in welcher Form Praktika im Rückblick Reflexionsprozesse auslösen und in welcher Form sich diese gestalten.

Uwe Hericks und Ingrid Kunze stellen in ihrem Artikel zu „Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern“ (2002), ähnlich wie Birte Egloff, die *Divergenz zwischen institutionell antizipierten Ausbildungszielen und der individuellen Aneignungsleistung der Studierenden* an den Ausgangspunkt ihrer Analyse. So ergäbe sich die „Sinnhaftigkeit und Stringenz“ der Lehrerausbildung weniger aus den Bemühungen der Hochschullehrer

und Ausbilder „sie stellen vielmehr (...) in erster Linie eine *biographische Konstruktion* der Subjekte dar.“ (Hericks/Kunze 2002: 402). Diese Konstruktionsleistung wird in der Logik der Bildungsgangforschung mit dem Modell der „Lösung von Entwicklungsaufgaben rekonstruiert“ (ebd.: 402). Hierbei wird angenommen, dass es „verbindliche gesellschaftliche Anforderungen“ gibt, die an die einzelnen Personen gestellt werden und sich als Aufgaben beschreiben lassen (vgl. ebd.: 403). Die Entwicklungsaufgaben werden je „nach Maßgabe der aktuellen Kompetenzen und der Identität eines Menschen sowie vor dem Hintergrund biographisch gewachsener Entwicklungswünsche individuell unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet (vgl. Hericks 1998).“ (Hericks/Kunze 2002: 403).

Als mögliche Entwicklungsaufgaben für die berufliche Entwicklung eines Lehrers entwirft Hericks vier Kategorien, die aus verschiedenen Professionalisierungstheorien⁷⁰ abgeleitet werden: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution, und untersucht, wie Berufseinsteiger des Lehramts diese Entwicklungsaufgaben subjektiv deuten und bearbeiten (vgl. Hericks 2006). Er stellt dabei fest, dass sich diese Aufgaben durchaus als relevante und krisenreiche Themen der Berufsentwicklung von Junglehrern erweisen und hierbei unterschiedliche Bearbeitungsstrategien mit diesen professionellen Herausforderungen aufzuweisen sind. Hericks und Kunze fragen schließlich, welche vorbereitende Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben während des Studiums und Referendariats geschehen kann. Sie entwickeln die These, dass bereits im Studium und Referendariat erste Teillösungen für die beruflichen Entwicklungsaufgaben erbracht werden. Unter Rückgriff auf das Fallmaterial von retrospektiven Darstellungen der Berufseingangsphase und weiterer empirischer Ergebnisse zu „biographischen Dimensionen“ der Lehrerbildung (Hericks/Kunze 2002: 410) stellen sie mögliche Teillösungen der Entwicklungsaufgaben im Studium und Referendariat dar.

So könne der Bereich Kompetenz, als Fähigkeit mit den eigenen Schwächen und Grenzen umgehen zu können und zu biographisch verankerten Bildern des Lehrerberufs zu relativieren, durch die „Klärung der Berufsrolle“ im Studium oder den Erwerb beruflicher „Kompetenzen und Identität“ in Aktivitäten die neben dem Studium wahrgenommen werden (Nachhilfeunterricht, Theatergruppe etc.) vorbereitet werden. Pädagogische Handlungskompetenz sei im Referendariat als Hauptaugenmerk zu sehen: „darauf deutet die Kritik hin, die Referendare am

⁷⁰ Dies geht auf die Arbeit von Uwe Hericks zurück (Hericks 2006). Bezugstheorien sind die Professionalisierungstheorie von Ulrich Oevermann (1996), der systemtheoretische Ansatz von Luhmann (1986), die Belastungsstudie von Combe/Buchen (1996), in Kombination mit dem *didaktischen Dreieck* (Lehrer – Schüler – Stoff).

Referendariat üben: unzureichende methodische Hilfestellungen, zu wenig Eigenständigkeit beim Unterrichten, zu geringe Akzeptanz persönlicher Unterrichtsstile (vgl. Schelke 1992).“ (Hericks/Kunze 2002: 410).

Der Erwerb von Vermittlungskompetenzen ließe sich ebenfalls im Bereich des Studiums rekonstruieren, indem eine Informantin im Rückblick bilanziert, dass ihr das fachdidaktische Studienangebot durchaus eine große Hilfe war. Allerdings wird der Ertrag der fachdidaktischen Auseinandersetzungen erst in dem Moment deutlich, in dem sie sich mit der Aufgabe der Vermittlung konfrontiert sieht und in eine Krise gerät.⁷¹

Anerkennung als notwendige Dimension des Lehrerhandelns im Sinne der „Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen Anderen“ (ebd.: 405) sei in Lebensbereichen, die parallel zum Studium verlaufen, wie ehrenamtlicher Jugendarbeit oder Nachhilfe als Entwicklungsaufgabe wahrgenommen worden. Auch auf das Potential von Schulpraktika verweisen Hericks und Kunze:

„Dafür spricht die hohe Wertschätzung der Studierenden für Schulpraktika und die verbreitete Kritik, nicht hinreichend auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorbereitet bzw. bei der Aufarbeitung der gesammelten Erfahrungen unzureichend begleitet worden zu sein (vgl. Ramm/Kolbert-Ramm/Bargel u.a. 1998a, S. 47; F. Bohnsack 2000, S. 56f.)“ (Hericks/Kunze 2002: 410).

Dass im Praktikum umfassende Einblicke in die institutionellen Rahmenbedingungen gewonnen, oder ein „tragfähiges Konzept der Kooperation mit Kollegen“ entwickelt werden könne, schätzen die Autoren allerdings als unrealistisch ein. Auch im Referendariat sei vermutlich durch die Dominanz der Entwicklungsaufgabe der Handlungskompetenz dieses Problem noch nicht so herausfordernd wie in der folgenden Berufseingangsphase. Hericks und Kunze sehen folglich ihre *These der biographischen Konstruktionsleistung der Studierenden als dominierendem Prinzip der Deutung der Ausbildungselemente* als bestätigt. Die einzelnen Ausbildungsphasen und ihre grundgelegte institutionelle und konzeptionelle Ablaufstruktur des Kompetenzerwerbs vermögen nicht die einzelnen beruflichen Entwicklungsprozesse in ihrer Dynamik zu fassen.⁷² Vielmehr werden die Entwicklungsaufgaben „quer zu den Phasen der Lehrerbildung“ und darüber hinaus bearbeitet:

„Studierende, Referendare und Berufsanfänger arbeiten sich an der objektiven Strukturierung der Lehramtsausbildung ab und nehmen deren Anforderungen und Anregungen auf dem Hintergrund subjektiver Berufsvorstellungen und Idealbilder vom Lehrersein als

⁷¹ „Der Wert der Fachdidaktik erweist sich bei ihr allerdings erst in dem Moment, in dem die eigene Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* nicht mehr unhinterfragt fortgeschrieben werden kann.“ (Hericks/Kunze 2002: 411)

⁷² Hier bricht sich zum Beispiel die Idee der zweiten Ausbildungsphase als Phase der Einsozialisation in die Praxis (vgl. Hericks/Kunze 2002: 402).

sinnvoll oder sinnlos, passend oder unpassend wahr. Dabei arbeiten sie, auch wenn sie das selbst nicht „wissen“, vorbereitend an ihren beruflichen Entwicklungsaufgaben.“ (ebd.: 412).

Hiermit verweisen Hericks und Kunze gleichzeitig auf die große Bedeutung der subjektiven Erwartungen an den Beruf und der notwendigen berufsvorbereitenden Lernmaßnahmen der Studierenden hin, denn diese bestimmten im Wesentlichen, so Hericks und Kunze, wie die einzelnen Ausbildungselemente ge- deutet und verknüpft werden:

„Dabei werden die Bedeutungen, die Hochschullehrer, Ausbilder oder Bildungsplaner mit den Anforderungen verknüpfen, dauernd subjektiv gebrochen, beschränkt oder erwei- tert.“ (ebd.: 412).

Hericks und Kunze arbeiten damit deutlich die *biographische Dimension* der be- ruflichen Entwicklung heraus, welche sich als *dominantes Prinzip* gegenüber den formalistischen Erwartungsfahrplänen der Ausbildungsinstitutionen durchsetzt. Es zeigt sich, ähnlich den Ergebnissen Egloffs, dass die Studierenden die professionellen Entwicklungsleistungen relativ autonom und in vielfältiger Weise gestalten und bewältigen – dies jenseits der organisatorischen oder in- haltlichen Vorgaben.

Die dargestellten Thesen lassen sich noch weiter deuten. So ist anzunehmen, dass mögliche Teillösungen für die verschiedenen Entwicklungsaufgaben nicht nur im Studium oder Referendariat, sondern auch in den Lebensphasen davor verankert werden können. Eine Ausweitung dieser Perspektive auf die Gesamt- biographie, erscheint daher für diese Arbeit als lohnenswert.

4.1.3 Das Praktikum – eine Brücke zwischen Theorie und Praxis?

In der Diskussion um die universitäre Lehrerbildung ist die *Bedeutung von Pra- xiserfahrungen für die professionelle Entwicklung* ein wichtiges Thema. Trotz der regen Auseinandersetzung, (die gerade im Zuge der Neustrukturierung und - gestaltung der Lehrerbildung neu angestoßen wurde), ist die Bedeutung von Praxiserfahrungen für die professionelle Entwicklung im Lehrerberuf selten Ge- genstand empirischer Untersuchungen geworden. Zwar wurde das Spannungsfeld von Theorie und Praxis vielfach metatheoretisch reflektiert (Oevermann 1996/2002, Wagner 1998, Krause 1999, Wildt 1999, Dlugosch 2003) im Gegen- satz dazu wurden aber selten die tatsächlichen *Vermittlungsleistungen der Stu- dierenden* und die sie bedingenden organisatorischen Rahmungen in den Blick genommen.

Die normativ aufgeladene Diskussion symbolisiert vor allem, dass Praxiserfah- rungen in weiten Kreisen als sehr bedeutsam für die berufliche Entwicklung an- gesehen werden. Dabei scheinen auch Studierende immer wieder einen man-

gelnden Praxisbezug des Studiums zu beklagen (Rosenbusch 1988, Jäger/Milbach 1994, Flach/Lück/Preuss 1997, Ramm/Kolbert-Ramm/Bargel u.a. 1998). Aus den dargestellten Studien im Kontext der Lehrerbildungsforschung lassen sich einige Aspekte herausarbeiten, die die *Deutungsdimensionen* dieser Einschätzung näher differenzieren.

(1) So werden Praktika allgemein als Möglichkeit zur Berufsvorbereitung wahrgenommen, in denen berufsspezifische Kompetenzen vorbereitet und ausgebaut werden können (Jäger/Milbach 1994, Berntzen u.a. 1998, Egloff 2002, Bodensohn/Schneider 2008).

(2) In Praktika werden Entwicklungsräume verortet, die die allgemeine Persönlichkeit des Berufsnovizen betreffen, Räume der Selbsterfahrung und der ersten Auseinandersetzung mit einem praktischen Betätigungsfeld.

(3) Zugleich werden Deutungen herausgearbeitet, die die Zusammenhänge zu biographischen Prozessen der Entwicklung und Entfaltung herstellen (Egloff 2002, Tiefel 2004, Hericks/Kunze 2002).

(4) Auch die klassische und meist normativ intendierte Funktion des Praktikums als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis, scheint sich in den Deutungen der Studierenden bei reflektierenden Formen von Praktika aber auch anderen konzeptionellen Formen zu repräsentieren (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, Beck u.a. 2000, Egloff 2002). So haben sich unterschiedlichste konzeptionelle Formen der Schulpraktika, Praxisprojekte und Fallseminare etabliert, die dem Anspruch folgen u.a. eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis einzunehmen.

Antizipierte Funktionen des Praktikums

- Erweiterung von berufsspezifischen Kompetenzen
- Persönlichkeitsbildung
- Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis
- Biographischer Entwicklungs- und Gestaltungsraum
- Reflexionsauslöser

Die dargestellten Ergebnisse sind erstaunlich deckungsgleich mit den normativen Forderungen rund um die Diskussion des Theorie-Praxis Bezugs im Lehramtsstudium (KMK 2004: 7, Köhler/GEW 2002). Auffällig ist die durchweg po-

sitive Perspektive auf das Praktikum als entwicklungsförderndes Element. Erfahrungen des Scheiterns und ihre Verarbeitung werden hier nicht thematisiert. Auch qualitative Unterscheidungen zwischen den verschiedenen konzeptionellen Formen des Praxisbezugs können mit den bisherigen Ergebnissen kaum dargestellt werden.⁷³ Dies mag an den vorwiegend evaluativen Formen der Untersuchung von Praktika liegen.

Qualitative Studien, wie solche von Birte Egloff oder Uwe Hericks und Ingrid Kunze, verdeutlichen, dass die *individuellen Aneignungsprozesse der Studierenden nicht dem Muster der institutionellen und konzeptionellen Erwartungsfahrpläne entsprechen* (Hericks/Kunze 2002, Hericks 2006, Egloff 2002). Diese Studien weisen darauf hin, dass sich die Studierenden notwendigerweise mit den institutionellen Vorgaben auseinandersetzen müssen. An dieser Stelle ist es interessant, besonders im Rahmen der Lehrerbildung, in dem sich eine Gemengelage der verschiedenen Ausbildungskonzepte und Lehrerbilder kristallisiert, diese institutionellen Anforderungen zu spezifizieren und den Umgang der Studierenden hiermit im biographischen Gesamtkontext zu analysieren.

Es ist *erstens* ein Blick darauf, welche Erwartungen auf der Ebene der Institution wie auch auf Seiten der Studierenden an Praxiserfahrungen als Ausbildungselement der Lehrerbildung geknüpft werden.

Zweitens ist es die Frage danach, wie die Studierenden mit den vorgegebenen Anforderungsstrukturen umgehen und welche Rolle dabei biographische Entwicklungen und Dispositionen spielen. Geöffnet wird hierbei auch die Perspektive auf Momente des Scheiterns und des Misslingens, die bisher eher wenig betrachtet werden.

Drittens beinhaltet dies einen Blick auf die Qualität der verschiedenen Konzeptionen des Praxisbezugs. Gibt es Bedingungen die fördern oder eher begrenzen? Wie werden die Praxiserfahrungen miteinander in Beziehung gesetzt? Wie werden die studienbegleitenden Praktika aus der Sicht der Praxisinvolvierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung bilanziert? Damit könnte auch die Frage beantwortet werden, inwiefern sich Deutungen des Praktikums angesichts der veränderten Handlungsanforderungen im Referendariat verändern und inwiefern auf diese Erfahrungen bei der Bewältigung der neuen Ausbildungsetappe zurückgegriffen wird.

⁷³ Es finden sich zwar Studien (Beck u.a. 2000), die die konzeptionelle Besonderheit von Praktika evaluativ betrachten, ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Modellen des Praxisbezugs wird aber meist nicht hergestellt.

4.2 Die Zweite Phase der Lehrerbildung

In der Zweiten Phase der Lehrerbildung soll die „*theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt*“ (Schubarth/Speck/Große u.a. 2006: 17, vgl. KMK 2004) gewährleistet und vollzogen werden. Diese wird mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Die Länge des Referendariats bzw. Vorbereitungsdienstes⁷⁴ ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich festgelegt und umfasst 1-2 Jahre. Die Ausbildungsträger der zweiten Phase sind staatliche Studienseminare, die meist den Ministerien untergeordnet sind. Die Seminare werden von Lehrerinnen und Lehrern geleitet, die gleichzeitig in einer Schule tätig sind (vgl. Schubarth/Speck/Große u.a. 2006: 17). Die Ausbildung der Referendare bzw. Lehramtsanwärter⁷⁵ ist auf zwei Institutionen aufgeteilt: dem Studienseminar und mindestens eine Schule. Die Inhalte und Formen der Ausbildung sind je nach Bundesland verschieden gesetzt. Im Vordergrund der Konzeptionen stehen allerdings zumeist die praktische Ausbildung an den Schulen und *der zentrale Gedanke der Vermittlung von Theorie und Praxis:*

„Zentral für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst ist das Verhältnis von Theorie und Praxis im Prozess der Professionsentwicklung. Konzeptionell geht es weder um die Aufspaltung von Theorie (am Studienseminar) und Praxis (an der Schule) noch um die Trennung von Instruktion und Anwendung, sondern vor allem um die theoriegestützte Reflexion von Handlungssituationen des beruflichen Alltags. Berufliche Erfahrungen sollen unter fachlichen und pädagogischen Fragestellungen sowie unter dem Aspekt der eigenen Kompetenzentwicklung reflektiert und evaluiert werden.“ (vgl. ebd.: 18).

In den verschiedenen Studienseminaren der Bundesländer haben sich vielfältige Ausbildungsformen herausgebildet (vgl. Lenhard 2004: 277). An den Schulen erfolgt die praktische Ausbildung meist in Form von Hospitationen und der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht unter Anleitung durch Fachlehrer oder eines zugewiesenen Mentors. Schließlich folgt auch die selbständige Durchführung von Unterricht ohne Anwesenheit der betreuenden Lehrpersonen. Des Weiteren nehmen die Berufsnovizen an allen weiteren Veranstaltungen und Formalitäten des Schulalltags teil. In Form von Unterrichtsbesuchen nehmen die Seminarleiter Einblick in die Unterrichtstätigkeit des Lehramtsanwärters. Häufig nimmt hierbei auch die Fachseminargruppe teil. Die Unterrichtsbesuche dienen der Beratung und schließlich der Bewertung von Lehrproben. Diese werden im Zweiten Staatsexamen mit einer schriftlichen Hausarbeit sowie einer mündlichen Prüfung zur Gesamtnote verrechnet.

⁷⁴ Die Bezeichnungen sind je nach Lehramt und Bundesland unterschiedlich.

⁷⁵ Die Bezeichnungen sind je nach Lehramt und Bundesland unterschiedlich.

4.2.1 Forschungsergebnisse zur Zweiten Phase der Lehrerbildung

Die zweite Ausbildungsphase wird seit den 1970ern und 80ern immer wieder Zentrum der Debatte um die Reformierungen der Lehrerbildung (vgl. Schubarth/Speck u.a. 2006). Die Untersuchungen der 70er und 80er Jahre machen hauptsächlich auf das Erleben des Übergangs als Bruch, den so genannten „Praxisschock“, aufmerksam (vgl. Koch 1972, Liebhart 1970, Dann u.a. 1978).

Dem gegenüber stehen die Ergebnisse neuerer Studien, welche positive Bewertungen dieser Phase durch die Referendare aufgrund des stärkeren Praxisbezugs anzeigen (vgl. Steltmann 1986, Oesterreich 1987/1988, Gecks 1990, Ulich 1996, Sjuts 2000, Spindler 2000). Kritisiert wird allerdings die hohe Belastung durch intransparente Bewertungsmaßstäbe und geringe Praxisrelevanz der Seminarangebote (Czerwenka/Nölle 2000, Sjuts 2000, Spindler 2000, Pres 2001). Oesterreich (1988) stellt fest, dass sich Referendare, die über positive Vorbilder aus der eigenen Schulzeit sowie Erfahrungen in einem anderen Beruf verfügen, den Übergang als weniger irritierend empfinden. In einer österreichischen Studie (Mayr u.a. 1988) wird deutlich, dass sich bei einer einphasigen Lehrerausbildung der „Praxisschock“ quasi „in Raten“ vollzieht und sich während des Berufslebens erhält (vgl. Lipowsky 2003). Nach Hänsel und Gecks (1990) zeichnet sich die Zweite Phase als Prozess der Anpassung an die institutionellen Anforderungen von Schule und Unterricht ab, in der sich Unterrichtsorientierungen oft von einer liberalen hin zu einer konservativen Einstellung verändern (vgl. Ulich 1996).

In den aktuelleren Potsdamer Studien zum Referendariat (Schubarth, Speck, Seidel 2007) werden folgende *zentrale Kritiken* herausgearbeitet, die derzeit die aktuellen Diskussionen um die Zweite Phase der Lehrerbildung dominieren⁷⁶:

- „Überlagerung der Ausbildungsaufgaben in der zweiten Phase durch bildungsökonomische Zwänge“,
- „(...), Lehramtskandidaten als „billige“ Lehrkräfte“,
- „unklarer und unrealistischer Auftrag von Studienseminar und Schule“,
- „Neigung der Studienseminare zur „Selbstidealisierung“,
- „Unklarheit über die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes“,
- „Unklarheit über die systematische Entwicklung professioneller Kompetenzen“,

⁷⁶ Sie beziehen sich dabei u.a. auf folgende Quellen: Beck/Horstkemper/Schratz 2001, KMK 2004, Lenhard 2004, Terhart 2003)

- „strukturell bedingte Doppelrolle der Lehramtskandidatinnen als Lernende und Lehrende (z.B. Divergenz zwischen individuellem Lernweg und dem Angleichungsdruck an vermutete oder real vorhandene Erwartungen der Ausbilderinnen)“,
- „Höhe und Vielfalt der Arbeitsbelastungen“,
- „Ambivalenz von Beraten und Beurteilen bei den Ausbilderinnen“,
- „Qualifizierung und Fortbildung der Ausbilderinnen“,
- „Informationsdefizite zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule“,
- „strukturelle Konfliktpotentiale zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule“ (Schubarth/Speck/Seidel 2007: 15 ff.).

Diesen kritischen Einschätzungen der Zweiten Phase der Lehrerbildung steht auch in der Potsdamer Studie die dominierend positive Bewertung der zweiten Phase der Lehrerbildung durch die Referendare gegenüber. Es handelt sich hierbei um eine Evaluationsstudie, die eine „umfassende Bestandsaufnahme der Qualität der Ausbildung im Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg aus Sicht der Betroffenen“ (Schubarth/Speck u.a. 2006: 19) vornimmt. Erkenntnisinteresse ist die Erfassung der *Rahmenbedingungen*, welche durch die Vorgaben des Landes und der Studienseminare repräsentiert werden („Kontextqualität“ und „Inputqualität“) und die „*Prozess und Ergebnisqualität*“ (ebd.: 34), im Sinne der subjektiven Erfahrungen der LehramtskandidatInnen, ihrer „komplexen Lebenszusammenhänge“ und der in der Ausbildung wahrgenommenen „Kommunikations-, Interaktions- und Unterstützungsbeziehungen“ (ebd. 34), um weiterführende Schlüsse auf die Qualität und Verbesserung der Lehrerbildung in Brandenburg zu ziehen. Die Daten wurden hierbei über Dokumentenrecherche, Gruppendiskussionen und Fragebogenverfahren gewonnen. Dominierend war die quantitative Analyse der Daten. Die Gruppendiskussionen wurden inhaltsanalytisch nach Mayring ausgewertet und als Ergänzung in Einzelaspekten durch Andreas Wernet und Vera Kreuter objektiv hermeneutisch interpretiert (Wernet/Kreuter 2007). Insgesamt wurde Datenmaterial von 300 LehramtskandidatInnen aller Lehrämter in die Untersuchung einbezogen, wobei 61 hiervon an Gruppendiskussionen teilnahmen (vgl. Schubarth/Speck u.a. 2006: 46).

Zentrales Ergebnis der *quantitativen Untersuchung* ist die überwiegend positive Bewertung der zweiten Phase in der Einschätzung der „Kontextqualität“ als auch der „Prozess- und Ergebnisqualität“ (Schubarth/Speck u.a. 2006: 156). In den Rahmenbedingungen werden die Stärken der zweiten Phase u.a. in ihrer „Berufsfeldorientierung, in der Praxisnähe und Praxisreflexion“ (ebd.: 161), der

Erprobungs- und Freiräume sowie der „Beziehungsqualität an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen“ (ebd.: 157) festgemacht. „Die Studienseminare fungieren dabei auch als Orte des Erfahrungsaustausches und der sozialen Unterstützung“ (ebd.: 161). Hinsichtlich der Ergebnisqualität zeigt sich, dass die LehramtskandidatInnen die Zweite Phase als Ausbildungsraum erleben, in dem Kompetenzzuwachs und die erfolgreiche Einsozialisation in die Praxis möglich ist. Von besonderer Bedeutung zeigt sich die *„Ausbildungsschule als zentraler Lernort“* (ebd.: 160), der die Studienseminare in ihrer Bedeutung aus Sicht der LehramtskandidatInnen deutlich nebengeordnet sind.

Die von der Studie ebenso betrachtete Beurteilung der Verknüpfung von erster und zweiter Phase durch die Referendare, ergibt ein ähnliches Bild. Auch hier wird die Ausbildungsschule in ihrer Bedeutung der ersten Phase der Lehrerbildung übergeordnet. Hierbei wird die Erste Phase rückblickend in folgenden Punkten kritisch eingeschätzt:

- „ein wahrgenommenes Missverhältnis von Theorie und Praxis,
- der als viel zu gering empfundene Anteil von Praktika,
- die unzureichende Quantität und Qualität der Fachdidaktik, insbesondere durch deren Randständigkeit,
- die unzureichende Quantität und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung,
- die Dominanz der Fachwissenschaften (bei gleichzeitiger Wertschätzung des hohen fachlichen Niveaus),
- die fehlende Verknüpfung mit den nachfolgenden Ausbildungsabschnitten und
- die möglicherweise nicht ausreichende Anbahnung von Kompetenzen durch die universitäre Ausbildung.“ (ebd.: 160).

Die Autoren schließen daraus, dass die LehramtskandidatInnen der ersten Phase der Lehrerbildung wenig Relevanz für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit zuschreiben.

„Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es den Hochschulen scheinbar nicht gelingt, den Studierenden die Relevanz des von ihnen vermittelten Wissens für die Ausbildung des Lehrberufs bewusst zu machen.“ (ebd.: 160).

Hieran anschließend zeigt sich die *qualitative Analyse* der geführten Gruppeninterviews als aufschlussreich. Sie gibt einen *differenzierenden Einblick in die pauschale Negativbewertung des Studiums*. Wernet und Kreuter (2007) widmen sich einer kritischen Betrachtung des Rufes nach mehr Praxis in der universitä-

ren Lehrerausbildung. So beobachten sie eine „Lagerbildung“ (Wernet/Kreuter 2007: 184) rund um die Diskussion um Theorie und Praxis, wobei die Studierenden meist auf der Seite der Praxisbefürwortung stünden. Zugleich hinterfragen Wernet und Kreuter, ob es sich hierbei wirklich um eine Forderung nach mehr Praxis handele oder sich hinter der Position der Praxisbefürwortung vs. Praxisdistanz nicht ganz „andere Fragen verbergen“ (ebd.: 185). Zumal sich der Begriff der Praxis in diesem Kontext als weitgehend „inhaltsleer“ (ebd.: 185) erweise. Wernet und Kreuter beziehen sich auf die Parallelität von universitärer und schulischer Praxis. Während es in anderen Berufen den nach Ausführung drängelnden „Praxiswunsch“ gäbe (z.B. den Wunsch „endlich im Gerichtssaal ein Plädoyer halten“) (ebd.: 185), sei für die Lehramtsstudierenden der Praxisraum vertraut. Er unterscheide sich nicht von dem, was sie in Schule oder Universität erlebt haben:

„Diese Homologie zwischen Ausbildungspraxis und Berufspraxis kann aus institutioneller Perspektive durch den Verbleib im Bildungssystem charakterisiert werden. Der Praxisraum, auf den die Lehrerbildung zielt, ist den Studierenden nicht nur durch ein dreizehnjähriges Schülerdasein vertraut; er wiederholt sich auch in (universitär) modifizierter Form in der Ausbildung.“ (ebd.: 185).

Die Praxiserwartung könne sich im Lehrerberuf eher auf den „Status- und Rollenwechsel beziehen“, der allerdings „im Ausbildungskontext „per definitionem“ nicht möglich“ (ebd.: 186) sei. Die Schule ist, so Wernet und Kreuter, in ihrer Struktur als „relativ abgeschlossener, seiner Eigenlogik folgender Binnenraum“ an sich eine „unpraktische Praxis“ (ebd.: 186):

„Sie ist von der außer ihr liegenden gesellschaftlichen Praxis, insbesondere von der beruflichen, derart entkoppelt, dass es ihr nur im Grenzfall gelingen kann, ihre Inhalte und Prozeduren mit dem Verweis auf „Praxisbedeutsamkeit“ zu legitimieren. Warum welcher Stoff durchgenommen wird, warum welche Klassenarbeit geschrieben wird, warum welche Hausaufgaben zu machen sind; diese Fragen lassen sich schwerlich mit einem glaubwürdigen Verweis auf eine außerschulische Praxis beantworten.“ (Wernet/Kreuter 2007: 186).

Praxisorientierung erweist sich hier, ähnlich der Luhmannschen Formulierung (siehe Kapitel 3.3) als vage ‚Formel‘, als inhaltsleeres Gerüst um die eigene Wesensart zu legitimieren. Wernet und Kreuter schlussfolgern, dass der Wunsch nach mehr Praxis in der Lehrerausbildung „eine gewisse Überemphase“ enthält, „die mit der Auratisierung der schulisch pädagogischen Berufspraxis einhergeht.“ (ebd.: 186). Hierbei schreiben die Autoren dem Ruf nach mehr Praxisorientierung „eine gewisse ‚Unersättlichkeit‘; eine diffuse Unzufriedenheit, die sich durch Eingehen auf die Forderung (...) wohl nicht beseitigen ließe.“ zu (Wernet/Kreuter 2007: 187). Dies geschieht vor dem widersprüchlichen Hintergrund, dass das Studium ohnehin in seiner Gesamtausrichtung im Vergleich zu anderen Studiengängen von größter „berufspraktischer Relevanz“ (ebd.: 187)

sei. Der entscheidende Punkt ist daher eher, warum sich das Theorie-Praxis Problem als solches zur bekannten Debatte auflädt und *welche eigentlichen Fragen und Probleme sich hinter diesem Diskussionsmantel verbergen* (vgl. ebd.). In der rekonstruktiven Analyse der Gruppendiskussionen stoßen Wernet und Kreuter auf drei mögliche Problemfelder, die sie an zwei Fällen herausarbeiten:

(1) Lehrerbildung als Abschließungsstrategie

Hierbei beziehen sich die Autoren auf die kritischen Äußerungen einer Referendarin zu „Quereinsteigern“ (ebd.: 188), die nicht das grundständige Lehramtsstudium absolviert und nach einem allgemeinen Studium einer anderen Fachwissenschaft im Referendariat die Möglichkeit haben, den Berufsweg des Lehrers einzuschlagen. Sie arbeiten heraus, dass die Referendarin, vor dem Hintergrund dieser Möglichkeit des Quereinstiegs, ihren eigenen Studienweg als vergebliche Mühe, als ein „eigentlich unnötige(s) Joch“ (ebd.: 189) abgewertet sieht. Damit verbindet sich ein bestimmtes Modell der „Grundständigkeit“ (ebd.: 188) und „Zugehörigkeit“ (ebd.: 189) im Sinne von: nur wer von Anfang an dabei war und sich durch die Mühen gekämpft hat, gehört auch dazu. Dies impliziert auch die Vorstellung eines nahtlosen Karriereweges, der seinen Ausgangspunkt in dem *„initiale(n) Bekenntnis zum Berufswunsch, abgelegt durch die Einschreibung in den Lehramtsstudiengang“* (ebd.: 189) nimmt und in dem nahtlosen Festhalten und Durchboxen durch die Ausbildungsinstanzen seinen korrekten Gang gehen würde. Die Zweiteilung der Ausbildung in Studium und Referendariat ermöglicht aus der Perspektive der Referendarin erst das Schlupfloch für die eigentlich ungerechte Berufschance der „Quereinsteiger“ (ebd.: 188).

„Die Ausführungen der Referendarin verweisen also auf ein Schließungsmodell. Charakteristisch für dieses Modell ist der Umstand, dass die Zugehörigkeit nicht entlang eines materialen Adäquanzmodells konzipiert ist, sondern als Negativerfahrung erscheint; den Quereinsteigern fehlt es nicht an Qualifikation, es fehlt ihnen die initiale Mühsalerfahrung des Lehramtsstudiums. Wir sind damit mit einem fast depressiven Modell einer berufskulturellen Schließungsbewegung konfrontiert.“ (ebd.: 190).

Darüber hinaus zeigt sich die große Frustration, die die Referendarin mit ihrem Ausbildungsweg verbindet. Sie bewertet ihr Studium im Nachhinein als sinnlose Passage, welche *„überhaupt NICHTS mit Lehrerbildung zu tun“* hat (ebd.: 190). Wernet und Kreuter stellen die massive Fremdheit und Distanz zum Studium heraus, welche sich in den Äußerungen der Referendarin dokumentieren und leiten ab, dass es sich hierbei um ein „Aneignungs- und Beheimatungsproblem“ (ebd.: 190) handelt.

(2) „Aneignungs- und Beheimatungsproblem“

„Dies zeigt sich besonders an der Formulierung des Studiums an der Universität. Diese Redewendung zeugt von einer großen Distanz zum Studium. Aus dem Munde einer Referendarin, die gerade erst ihr Studium abgeschlossen hat, klingt sie geradezu artifiziell. Die Referendarin spricht nicht in der Diktion derjenigen, die mit dem Studium lebenspraktisch vertraut ist und es sich zu eigen gemacht hat. Sie nimmt keine „Insiderperspektive“ ein. Sie bezieht sich vielmehr auf das Studium, als sei sie darin nicht praktisch involviert (gewesen): es ist und war nicht ihr Studium.“ (ebd.: 191).

Das Studium birgt für die Referendarin ein „diffuses Aneignungsproblem“, welches sie nicht wirklich greifen kann. Ihr Negativurteil findet keine konkreten Kritikpunkte, die sich in einem differenzierten Urteil über die verschiedenen Studienanteile äußern könnten.

„Hinter der Beschwerde, das Studium leiste keinen Beitrag zur berufspraktischen Ausbildung, steht keine rationale (im Sinne von Zweck- und Wertrationalität) Bearbeitung des Themas, sondern eben jene Fremdheit in einer Welt, deren Fundament überhaupt diese rationale Bearbeitung, die „institutionalisierte Beschäftigung mit kognitiven Angelegenheiten“ (Parsons/Platt 1990, S. 51), darstellt.“ (ebd.: 195).

Wernet und Kreuter fassen diesen Moment als „diffuse Konfiguration des Praxiswunsches“ (ebd.: 196). Es ist die übergeordnete Figur um das eigene Unbehagen und die Problematik dieses Unbehagens kognitiv zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen. Dass die Referendarin die zweite Ausbildungsphase im Gegensatz zum Studium als besser bewertet, sehen die Autoren weniger im stärkeren Praxisbezug als vielmehr in der „ausbildungspraktischen Verfasstheit“ dieser Phase, die eher „im Modus des Schulischen verbleibt“ und durch ihre „überschaubare, personal konstante“ Gruppenstruktur damit insgesamt mehr Handlungssicherheit und Orientierung bietet (ebd.: 196).

Wernet und Kreuter sehen die rekonstruierten Probleme vor allem als besondere Herausforderung für das „ausbildungspraktische Arbeitsbündnis“ (ebd.: 196), in dem eine „intellektuell distanzierte Haltung“ (ebd.: 196), die eine Aneignung der Studieninhalte erst möglich macht, nicht als grundlegend bei den Studierenden vorausgesetzt werden kann. Die Frage bleibt offen, inwieweit die Einnahme einer solchen Haltung beeinflusst werden kann.⁷⁷

(3) „Kollegialitätsproblematik“

Dass sich das „ausbildungspraktische Arbeitsbündnis“ auch in der zweiten Phase als strukturell problematisch erweist, rekonstruiert Wernet an einem weiteren Einzelfall. Er fasst es theoretisch als „Kollegialitätsproblematik“ (Wernet 2006: 204), die sich mit dem Status- und Rollenwechsel der Lehramtsnovizen

⁷⁷ Gerade die mögliche Geradlinigkeit des Karrierewegs zum Lehrerberuf kann einer solchen Haltung vermutlich im Wege stehen.

im Zuge des Übergangs in die Zweite Phase des Referendariats verbindet. Der Novize ist nun nicht mehr Studierender, er hat eine Statuspassage bewältigt, ein Staatsexamen abgeschlossen. Mit dem Übergang in die Schulpraxis wird er einerseits zum „Kollegen“, was ein Arbeitsbündnis der Gleichwertigkeit und Kooperation unterstellt, gleichzeitig wird er aber erneut zum unfertigen Novizen, womit in gewissem Sinne eine erneute „Zurücksetzung“ verbunden ist (ebd.: 204).

„Aus dem „alten Hasen“ des Studiums wird nun ein Neuling der beruflichen Praxis. Nun steht er gleichsam auf der untersten Stufe desjenigen Positionsfeldes, in das er hineingewechselt ist. Es ist aber nicht nur die unterste Stufe, die er einnimmt. Nun ist er, aus der Perspektive der Profession gesprochen, zu einem potentiellen Mitglied geworden: er ist zum potentiellen Kollegen geworden.“ (ebd.: 204).

Wernet versteht hier „Kollegialität“ als „den jeweiligen Modus der habitualisierten Binnenkontrolle beruflichen Handelns. Sie basiert auf wechselseitiger Anerkennung und auf einem Modell kooperativer Kontrolle entlang kollegial anerkannter Prinzipien der Berufsausübung und den sie leitenden professionsethischen Maximen.“ (ebd.: 204). Eine „kollegial-kooperative Ausbildungspraxis“ verlangt auch eine veränderte Haltung der LehramtskandidatInnen, so Wernet, die nicht als „habituelle Disposition“ vorausgesetzt werden kann (ebd.: 204). Anhand der kritischen Äußerungen eines Referendars zeigt sich das Problem, dass die Veränderung des eigenen Status in den Modus der Kollegialität eingeklagt wird, die Referendare aber dennoch in einer „ängstlich unterwürfigen Haltung“ im Novizenstatus verbleiben, den der Referendar als „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ kritisiert (ebd.: 204).

„Aus der Perspektive des hier analysierten Falls erscheint das Ausbildungsverhältnis von einem strukturellen Problem von Anerkennung, Kollegialität und Kooperation überschattet, das nicht einfach schon mit den ausbildungslogischen Heteronomien und Abhängigkeiten gegeben ist.“ (ebd.: 204).

Für den Referendar ist dieses Problem kaum fassbar, die Disbalance äußert sich als latentes diffuses Unbehagen, dessen Ursache für den Referendar kaum zu deuten ist. Wernet verweist damit auf die Bedeutung der qualitativen Innenschau in die Konstellationen der Ausbildungsverhältnisse in der Lehrerbildung. Sie ermögliche eine Aufschlüsselung der Problemlagen, die sich an der Oberfläche als „diffuse[n] und untergründige[n] Unzufriedenheit“ (ebd.: 206) zeigt.

„So wichtig eine im wesentlichen auf standardisierte Befragungen der Beteiligten sich gründende Evaluationsforschung zweifelsohne ist; unverzichtbar scheinen mir daneben qualitative Studien zu sein, die ein genaueres Bild der konkreten Problemlagen, mit denen die Akteure des pädagogischen Handelns im Kontext der Ausbildung konfrontiert sind, zu geben vermögen.“ (ebd.: 206).

4.2.2 Bilanz der Lehrerbildung im Spiegel der Zweiten Phase – Latente Frustrationen und strukturelle Probleme

Insgesamt zeigt der Forschungsstand zur Zweiten Phase der Lehrerbildung ein divergierendes Bild zwischen kritischer Einschätzung und positiver Bewertung durch die LehramtskandidatInnen. Krisenpotentiale zeigen sich besonders hinsichtlich der Rollenstrukturen im Referendariat, dem Problem der Bewertung und Beurteilung und der insgesamt hohen Arbeitsbelastung. Dominant in der Kritik der Studierenden ist ebenso die mangelnde Theorie-Praxis Verknüpfung besonders hinsichtlich der Bezugsetzung von Erster und Zweiter Phase.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse durch Wernet 2006, Wernet/Kreuter 2007 zeigen auf, dass die Bewertungsmuster der Referendare nicht unbedingt das eigentliche Problem betreffen müssen. Gerade im Punkt der Forderung nach mehr Praxis scheint sich eine latente Frustration zu entladen, die mit strukturellen Problemen der Ausbildungsphasen verbunden scheinen. Es wurde die These aufgeworfen, dass die Praxisforderung zur allgemeinen Formel für ein generelles Unbehagen mit der Ausbildung insgesamt genutzt werden kann. Wernet und Kreuter machen deutlich, wie wichtig es ist, dieser Unzufriedenheit auf den Grund zu gehen und die strukturellen Probleme aufzuschlüsseln. Es wird die Frage aufgeworfen, welche Ziele oder Projektionen sich hinter dem Wunsch nach Praxis verbergen.

Wernet und Kreuter decken den *Rollen- und Statuswechsel* als mögliches Ziel und gleichzeitige problematische Konstellation im Referendariat auf. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass weitere biographisch geprägte Erwartungen und Berufsbilder bzw. Enttäuschungen und Desillusionierungen während der ersten Phase der Lehrerbildung zu rekonstruieren sind, die den Wunsch nach mehr Praxis prägen. Dominant bleibt der Eindruck, dass es sich im Unbehagen mit dem Lehrerbildungssystem vor allem um *Probleme nicht gelingender Arbeitsbündnisse, Komplikationen in Anerkennungsverhältnissen und gebrochene Prozesse individueller Aneignung* handelt, die nicht einseitig in die Verantwortung der Studierenden bzw. Referendare übergeben werden können (vgl. Wernet 2006, Wernet/Kreuter 2007).

5. Theoretischer Rahmen: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Organisations- und Legitimationsfigur

Der historisch-systemtheoretische Blick und die Analyse der Vermittlungsmodelle eröffnete die Vieldeutigkeit des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis. Es wurde herausgearbeitet, wie sich im Zuge der Professionalisierung der verschiedenen Lehrämter unterschiedliche konzeptionelle Entwürfe von theoretischer und praxisbezogener Ausbildung entwickeln. Die Verortung der jeweiligen Lehrämter in der Nähe der Wissenschaft oder der schulischen Praxis verbindet sich dabei mit universitären, staatlichen und standespolitischen Interessen und Etablierungsbestrebungen. In einem weiteren Analyseschritt konnte nachgezeichnet werden, dass es sich bei dem Konstrukt des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis, um ein Problem gesellschaftlicher Differenzierung handelt. Die Auseinandersetzungen um die Bestimmung dieses Verhältnisses durch die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik wurde einerseits als Versuch charakterisiert, den eigenen Gegenstandsbereich zu definieren und andererseits als Legitimationsproblem und Abgrenzungsdynamik des Zusammenwirkens unterschiedlicher Funktionsbereiche beschrieben. In diesem Kontext wurden unterschiedliche Versuche der Wissenschaft dargestellt, das Problem der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis theoretisch zu fassen.

In den Vermittlungsmodellen zeigt sich eine Perspektivenspanne von dem Blick auf die Wissenschaft als Innovationsmotor der Praxis (siehe Transfermodell) bis hin zu einer vollständigen Relativierung wissenschaftlicher Innovierungspotentiale (siehe Relationierungsmodell).

Auf der Ebene der Organisation hat sich eine variantenreiche Konzeptionsvielfalt entwickelt, die die Vermittlung von Theorie und Praxis zu integrieren versucht. Der strukturelle Rahmen hierfür ist die zweiphasige Lehrerbildung. Wissenschaftliche Auseinandersetzung und die Einsozialisation in die Schulpraxis werden hier in Form der beiden Phasen institutionell voneinander getrennt. Diese Trennung verbindet sich auch mit der Zuständigkeit unterschiedlicher Funktionsbereiche. So befindet sich die Universität im Spannungsfeld zwischen den Funktionsanforderungen der Systeme: Wissenschaft, Politik, Erziehung und Wirtschaft. Das bedeutet ihre Akteure agieren in einem widersprüchlichen Kontext zwischen wissenschaftlichen Wahrheitsansprüchen, Selektionsmechanismen und staatlicher Regulationsgewalt. Durch die Schwierigkeiten der Pädagogik ihr eigenes Wesen zu bestimmen und die systemimmanente Selektionsfunktion anzuerkennen, wird diese Spannung besonders im Feld der Lehrerbildung zusätzlich aufgeladen. Auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung dürfte die

ses Problem der eigenen Wesensbestimmung eine Rolle spielen, auch wenn sich hier die funktionelle Anforderung wesentlich auf die Selektion konzentriert.

Das vielfältige Panoptikum der unterschiedlichen Formen des Praxisbezugs in der Lehrerbildung lässt sich als *organisatorische Aufbereitung der Vermittlung zwischen den Systemgrenzen* verstehen.⁷⁸

Mit dem Blick auf den Stand der Forschung zu Praktika und Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung wurde die Perspektive auf die Akteure und ihre Deutung dieser Ausbildungselemente im Spannungsfeld von Theorie und Praxis gelenkt. Die Ergebnisse weisen eine Bestätigung konzeptioneller Idealvorstellungen auf. Vielfach vermittelt sich das Bild, das Studierende Praktika und Praxiserfahrungen als besonders relevant für ihre berufliche Entwicklung einschätzen.

Gleichzeitig dokumentiert sich in den eher qualitativ orientierten Studien eine *Vielfalt von subjektiven Deutungen und Aneignungsweisen des Praktikums jenseits der konzeptionellen Erwartungen*.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den Forschungsbefunden zur Zweiten Phase der Lehrerbildung. Die Einbindung in die Praxis wird durch die Referendare weitgehend als positiv bewertet und die Relevanz von vorbereitenden Praxiserfahrungen im Studium als hoch eingeschätzt. Kritisch beurteilt wird eine mangelnde Verbundenheit der beiden Phasen. Wernet und Kreuter weisen, diese Ergebnisse differenzierend, auf besondere Probleme auf der Ebene der Interaktion hin. Es handelt sich hierbei um Phänomene der Abgrenzung, der Rollen- und Statuspositionierung und der Herstellung eines reziprok aufeinander bezogenen Arbeitszusammenhangs zwischen den Studierenden und den Akteuren der Praxis (vgl. Wernet 2006, Wernet/Kreuter 2007).

Diese Phänomene möchte ich als *spezifische Barrieren der Kommunikation im Aktionsfeld zwischen den Systemgrenzen* kennzeichnen.⁷⁹

Weiterhin eröffnete sich in der Analyse ein Zusammenhang zwischen den subjektiven Deutungen der Studierenden und der biographischen Verarbeitung von Erfahrungen. Die rückblickende Deutung von Praxiserfahrungen als Ausbildungselement ist ein rekonstruktiver Prozess des Individuums. In welcher Form die Praktika und Praxiserfahrungen interpretiert werden, steht im Zusammenhang mit den biographischen Strukturen der Erfahrungsverarbeitung und der gegenwärtigen Einbettung in soziale Zusammenhänge.

⁷⁸ Passenderweise werden Praktika häufig auch als ‚Brücke‘ bezeichnet (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001).

⁷⁹ In diesem Falle zwischen den Grenzen von Wissenschaft und Erziehung bzw. schulischer Praxis.

Auf diese Form der *biographischen Relationierung* richtet sich das weitere *Erkenntnisinteresse dieser Arbeit*. Im Mittelpunkt stehen (1) die subjektiven Perspektiven der Akteure auf ihre erlebten Praktika und Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums aus der Gegenwartsperspektive des Referendariats. Es sollen zudem (2) Einblicke auf den spannungsgeladenen Übergang vom Lehramtsstudium ins Referendariat gewonnen werden. Der Blick richtet sich weiterhin (3) auf die Art und Weise der biographischen Relationierung der Praxiserfahrungen im organisatorischen Kontext von Studium und Referendariat, wobei insbesondere (4) strukturelle Bedingungen und Besonderheiten unterschiedlicher Praktikakonzeptionen reflektiert werden sollen.

Der empirische Forschungsschritt gestaltet sich damit als ein Versuch, Einblicke in den Umgang und die Reflexion der organisatorischen Aufbereitung des Theorie-Praxis Konfliktes zu eröffnen.

6. Forschungsmethodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird dargestellt mit welchem forschungsmethodischen Zugang das entworfene Erkenntnisinteresse verfolgt werden soll. Die Analyseperspektive dieser Arbeit wird über die *Aufschlüsselung der Forschungsfragen* (6.1) kenntlich gemacht. Es folgt eine Darstellung der Erhebungsmethode des *narrativen Interviews* (6.2), sowie des qualitativen Interpretationsverfahren der *Narrationsanalyse* (6.3) nach Fritz Schütze. Von besonderem Interesse sind hierbei die *erzähltheoretischen Grundlagen* und die sich mit ihnen verbindenden *Erkenntnisgehalte der biographischen Erzählung* (6.4). Weiterhin werden die *Analyseschritte des methodischen Verfahrens* dargestellt und auf die erzähltheoretischen Grundlagen bezogen. Schließlich folgt eine Erläuterung der *Eckdaten der empirischen Analyse* (6.5) wie die Fallauswahl, die Rahmenbedingungen der Erhebung und die Systematik der folgenden Falldarstellungen, wobei einzelne Aspekte der Erhebung kritisch reflektiert werden.

Forschungsfragen

In der vorliegenden Untersuchung geht es allgemein um den Gegenstandsreich der Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung und die Frage, wie sich Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis bewegen.

Im Besonderen interessiert dabei:

- (1) wie Lehramtsanwärter ihre *studienbegleitenden Praxiserfahrungen im berufs- bzw. studienbiographischen Rückblick* darstellen und ob das Erleben und Verarbeiten dieser Erfahrungen mit biographischen Prozessen in Verbindung gesetzt werden kann. Hierbei sollen strukturelle Mechanismen der Entfaltung oder Beeinträchtigung von biographischen Prozessen innerhalb von Praxiserfahrungen rekonstruiert werden.
- (2) Weiter ist ebenso *der Übergang in das Referendariat und die Gegenwarts-perspektive der Lehramtsanwärter* von Interesse. Hierbei wird gefragt,
 - a) wie sich der *Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst gestaltet hat*
 - b) und wie die *gegenwärtige Handlungspraxis zu den Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums in Bezug gesetzt wird.*

Auch hier sollen allgemeine Strukturmechanismen der Entfaltung und Beeinträchtigung von biographischen Prozessen rekonstruiert werden.

- (3) Weiterhin ist von Interesse, wie die Lehramtsanwärter das Konstrukt des *Spannungsfeldes von Theorie und Praxis* deuten und zu ihrer beruflichen Entwicklung in Beziehung setzen.

6.2 Erhebungsmethode: Das narrative Interview

Für die Bearbeitung des benannten Forschungsinteresses wähle ich das narrative Interview als Erhebungsmethode. Bei dieser Art des Interviews handelt es sich um ein offenes Verfahren, bei dem der Inhalt und Verlauf weitestgehend vom interviewten Informanten bestimmt wird.

Am Anfang des narrativen Interviews steht zunächst nur eine offene Erzählauforderung. Für das Gelingen dieses Interviewimpulses ist ein vertrauliches Verhältnis zwischen Interviewer und Informanten wichtig. Hierbei ist bedeutsam, dass der Informant einen plausiblen Einblick in das Interesse und den Hintergrund des Interviewers erhält und Vertraulichkeit zugesichert und eingehalten wird. Der Interviewimpuls sollte weiterhin als „eindeutig *narrative Ausgangsfrage*“ (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2006: 121) formuliert sein und eine Vermischung von Erzählung und Argumentation vermeiden.⁸⁰ Im weiteren Interviewverlauf wird der Erzählende möglichst nicht unterbrochen, um den individuellen Erzählvorgang nicht zu stören. Erst im immanenten Frageteil, nach dem Ende der Haupterzählung, können Fragen zu Bruchstellen oder Momenten mangelnder Plausibilität der Erzählung gestellt werden, die den Informanten zu weiteren Ausführungen anregen (vgl. Schütze 1983). In der sich anschließenden exmanenten Fragephase werden bisher offen gebliebene Themen bezüglich des Forschungsvorhabens angesprochen (vgl. ebd.).

Die erzähltheoretischen Besonderheiten einer biographischen Stegreiferzählung und ihr besonderer Interpretationsgehalt sollen im Folgenden im Kontext des Analyseverfahrens der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze näher erläutert werden.

⁸⁰ Das narrative Interview ist aus einer Kritik an Interviewpraxen entstanden, in der unterschiedliche Kommunikationsschemata (Argumentation, Erzählung, Beschreibung) vermischt werden und somit den Informanten davon abhalten, die eigentliche Dynamik der Sachverhaltsdarstellung entfalten zu können (vgl. Schütze 1987).

6.3 Zur Narrationsanalyse nach Fritz Schütze

6.3.1 Erzähltheoretische Grundlagen

Bei der Betrachtung eines narrativen Interviews anhand der Analyse­methode der Narrationsanalyse (Schütze 1984) steht nicht nur der „Darstellungsinhalt“ sondern besonders die „Art, wie vom Informanten die Darstellung vorgenommen wird“ (Schütze 1984: 78) im Fokus. Diese Orientierung an der Struktur des Textes ist erzähltheoretisch verankert. Hier sollen strukturelle Besonderheiten einer „Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebenslaufs“ (ebd.: 78) aufgezeigt werden. Diese dienen als theoretische Grundlage für den Arbeitsschritt der strukturellen Analyse.

Bei dem „Wie“ der Gestaltung einer Stegreiferzählung sind laut Schütze (1984) zwei Formen des Darstellungsvollzugs ausschlaggebend. Erstens werden erlebte Ereignisse und Erfahrungen, in die sich der Erzählende zurückversetzt, in Ereignisketten angeordnet, die quasi als grundlegende Erzähllinien den Erzählvorgang vorantreiben. Der Erzählstrom ordnet sich dabei homolog zu dem erlebten Ereignis- und Erfahrungsablauf (vgl. Schütze 1984: 78) und ist weitgehend unabhängig von der Kommunikationssituation. „Insbesondere *die analogen Elemente dieser Ordnung sind in ihrem Kern nicht auf die interaktive Dynamik und Gesprächsorganisation der kommunikativen Situation, in der das Handlungsschema des narrativen Interviews stattfindet, zurückzuführen, sondern auf die Struktur der wiedererinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung [...].*“ (ebd.: 79, Hervorheb. durch den Autor).

Eine zweite Ordnungsqualität, die in größerem Maße durch die Kommunikationssituation beeinflusst wird, schreibt dem Erzählstrom „erst sekundär *«digital» durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs mittels abstrakter Kategorien und Prädikate (...), die allgemeinen Phasierungsmerkmale*“ zu (ebd.: 79). Die Ereignisse werden prädi­ziert, das heißt, in ihren Eigenschaften und Beziehungen eingeordnet, um „Klarheit über die Merkmalsqualität von Erfahrungsstücken und -zusammenhängen sowie die entsprechenden Erzählabschnitte“ zu bringen (ebd.: 79). Dieses „Prädizieren“ (vgl. ebd.: 79) erfolgt einerseits in Orientierung an den möglichen oder faktischen Reaktionen des Forschers, andererseits aber in Orientierung an imaginierten Kommunikationssituationen: Der Erzählende taucht in den Erlebnisstrom ein und stellt sich damit „dem verallgemeinerten anderen der eigenen Identitätsentwicklung“, „dem eigenen Selbst, das ihm „reflektierend gegenübertritt“ sowie „signifikanten anderen

und zentralen Opponenten aus der eigenen Lebensgeschichte“⁸¹ (vgl. ebd.: 79) gegenüber. Durch diesen imaginierten Austauschprozess kommt der Biographieträger zur Formulierung „höherer Prädikate“, also Eigenschafts- und Beziehungszuschreibungen und „theoretische[r] Kommentare“ (ebd. 1984: 79), die den Zusammenhang und die Bedeutung der einzelnen Ereignisse für die Gesamtgeschichte zum Ausdruck bringen sollen. Diese elementaren Ordnungsprinzipien der Stegreiferzählung werden gleichzeitig angetrieben und unterstützt durch die allgemeinen Strukturprinzipien einer Erzählung. So begibt sich der Erzählende unbewusst in ein durch die Kommunikationssituation des Erzählens hervorgerufenen Regelsystem, das die Art und Weise seiner Darstellung erheblich mitbestimmt. Er befindet sich, so Kallmeyer⁸² und Schütze, unter dem Druck der „Zugzwänge des Erzählens“, die es ermöglichen eine plausible und zusammenhängende Geschichte zu erzählen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976/1977).

Der Erzählende ist „aufgrund des intuitiven Wissens über den formalen Aufbau von Erzählungen“ (Bohnsack 2003: 93) bemüht, seine Darstellung zwar ausführlich, aber in einem bestimmten Rahmen zu halten, da die Erzählzeit begrenzt ist. Dies stellt ihn vor die Herausforderung die Dinge zu raffén, auf ihre wichtigsten Elemente zuzuschneiden bzw. zu kondensieren (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). Er steht unter *dem Zwang zur Kondensierung* der Inhalte. Parallel dazu kommt der Erzählende nicht umhin, Details einzuführen, die ihm zunächst nicht bewusst waren oder als nicht darstellungswürdig eingeschätzt wurden. Dies geschieht an Stellen mangelnder Plausibilität (vgl. Schütze 1987), das heißt in Momenten, in denen der Erzählende das Gefühl hat, dem Zuhörenden würden wichtige Informationen fehlen, um den Ereignisverlauf und die eigene Eingebundenheit in den Erlebnisstrom richtig zu deuten. Der Erzählende unterbricht aufgrund des *Detaillierungszwangs* die eingeführte Erzähllinie und ergänzt über so genannte „*Hintergrundkonstruktionen*“ (vgl. Schütze 1987, 2005) die fehlenden Informationen.

Der *Gestaltschließungszwang* bewirkt, dass der erzählende Biographieträger bestrebt ist, nach solch einer Hintergrunddarstellung wieder zurück zu seiner eigentlichen Erzähllinie zu kommen, um die Geschichte parallel zu dem erlebten Ereignisstrom weiterzuführen oder aber auch Teilerzählungen abzuschließen.

⁸¹ Der Begriff des „signifikant Anderen“ ist innerhalb des Symbolischen Interaktionismus, insbesondere durch George Herbert Mead (1968), entwickelt worden. Ein signifikant Anderer lässt sich charakterisieren als ein Identifikationsgegenüber an dem man sich orientiert, einerseits als Modell oder Spiegel seiner selbst, andererseits als Gegenmodell seiner selbst, von welchem man sich abgrenzt.

⁸² Die Zugzwänge des Erzählens wurden von Fritz Schütze und Werner Kallmeyer in den 70iger Jahren (Kallmeyer/Schütze 1976/1977) auf der Grundlage der Konversationsanalyse herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2003: 93).

Beide Kommunikationspartner erwarten ein markiertes Ende, eine Schließung der Geschichte bzw. der Teilaspekte, damit die Sachverhaltsdarstellung nicht ins Unendliche ausufert und andere Kommunikationsschemata folgen können (vgl. Schütze 1987: 255).

Die beschriebenen Ordnungsprinzipien machen deutlich, dass ein Informant, der die Herausforderung des Erzählens annimmt, durch die Eigendynamik des Erzählvorgangs weit mehr von sich preisgibt, als er vorher vermutlich erwartet hat. „Das Stegreiferzählen ist ein schöpferischer Akt, es gestaltet den Strom der gemachten Erfahrungen weit über die anfänglichen Erwartungen und Vorabbilder des Erzählers hinaus.“ (Schütze 1987a: 184, zit. n. Bohnsack 2003: 92). Welche Zugänge zu *sozialen Prozessen* durch diesen „schöpferischen Akt“ eröffnet werden, stellt sich zur Frage. Orientieren wir uns an den dargestellten Ordnungsprinzipien, spiegeln sich auf der Ebene der textstrukturellen Analyse folgende Erkenntnisgehalte wider:

Strukturmerkmal	Erkenntnisgehalte
Analoges Ordnungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über den chronologischen Ereignisverlauf bzw. die Anordnung der Erfahrungsaufschichtung - Informationen über die Bedeutung/Relevanz der unterschiedlichen Ereignisse, aufgrund der Einbettung in Erzähllinien oder Hintergrundkonstruktionen - Informationen über den Einfluss kollektiv betreffender Begebenheiten auf den Ereignisablauf
Digitales Ordnungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über die Eigenschaften, Merkmale, Qualitäten der einzelnen Ereignisse und Erfahrungen - Bezüge und Relevanzen der verschiedenen Erlebnisabschnitte untereinander - Relevanz der verschiedenen Erlebnisabschnitte für gesamtbiographische Prozesse - Informationen über Reflexionsanlässe – Vorstellungen von Normalität, Selbst-Fremdbild, Selbstbild, Bedeutsamkeit Anderer - Eigentheoretische Bewertungen - Beziehungen zwischen Eigentheorien und Erfahrungsqualitäten
Kondensierungszwang	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über die persönliche Relevanzsetzung bzgl. der Bedeutsamkeit und Darstellungsnotwendigkeit der verschiedenen Aspekte
Detaillierungszwang	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über Sachverhalte, die dem Informanten zunächst nicht relevant erschienen oder die er zunächst nicht preisgeben wollte - Aspekte der Verwirrung, Diffusität, Unordnung: Ereignisse, die dem Informanten in ihrer Gestalt, in ihren Zusammenhängen noch nicht

	zugänglich sind
Gestaltschließungs- zwang	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über Sequenzierung der Erfahrungsschichtung – Welche Ereignisse werden miteinander zu Teilabschnitten verbunden? - Informationen über die Fähigkeit zur Sinnschließung von Teilaspekten und der Gesamtgeschichte

Tabelle 1: Strukturelle Parameter der Textanalyse

Zusammenfassend lässt sich der Erzählvorgang einer lebensgeschichtlichen Darstellung folgendermaßen charakterisieren: Indem der Biographieträger der Erzählaufforderung folgt, rekapituliert er Schritt für Schritt die Ereignisse, die er für seine Lebensgeschichte für wesentlich und erzählenswert erachtet. Dabei entwickeln sich zwei wesentliche Dimensionen, die die Gestalt der Gesamterzählung formen. Zum einen werden die Ereignisse in ihrem chronologischen Ablauf unter Angabe wichtiger beteiligter Bezugspersonen und der Beschreibung der situativen Gegebenheiten angeordnet. Zum anderen zieht der Erzählende immer wieder Bilanz, reflektiert sein eigenes Verhalten und das anderer, kommentiert die Ereignisse rückblickend und entwickelt Linien, die sich durch die Gesamtgeschichte ziehen. Diese Linien bzw. Zusammenhänge, die sich zwischen den verschiedenen Ereignissen für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ergeben, sind von besonderem Interesse. Es handelt sich hierbei um Prozess- und Ordnungsstrukturen, die als Motoren biographischer Entwicklung gesehen werden können.

6.3.2 Prozesstrukturen des Lebenslaufes

Die Prozesstrukturen des Lebenslaufs sind als Ergebnis der komparativen Analyse von autobiographisch-narrativen Interviews in den 80er Jahren als signifikante Ordnungsstrukturen der Stegreiferzählung herausgearbeitet worden (Schütze 1981). Es handelt sich um immer wiederkehrende Ordnungsprinzipien der biographischen Erfahrungsaufschichtung, mit jeweils spezifischen Binnenstrukturen der Ereignisverkettung. Ihre jeweilige Struktur ergibt sich im Zuge der Zusammenhangsbildung während der Erzählung der Lebensgeschichte, in der der Erzähler eine bestimmte Haltung zu den Ereignisverkettungen aus der heutigen Perspektive einnimmt (vgl. Marotzki 1990: 108). In der Erzählung kommt damit zum Ausdruck, welche Merkmale der Biographieträger zu seiner Identitätsausstattung zählt: begrenzte lebensgeschichtliche Ressourcen, Basisbefähigungen, Basispositionen, Basisdispositionen, Basisstrategien, Stand zum lebensgeschichtlichen Ursprung oder Verknüpfungen mit dem kollektiven geschichtlichen Prozess (vgl. Schütze 1981). Darüber hinaus zeigen sich grund-

sätzliche Formen der Haltung gegenüber der Lebensgeschichte, die Schütze als Prozessstrukturen des Lebenslaufs kennzeichnet. Die durch Fritz Schütze herausgearbeiteten biographischen Prozessstrukturen werden im Folgenden in ihrer je eigenen Verlaufsdyamik knapp skizziert.

Institutionelle Ablaufmuster

Institutionelle Ablaufmuster umfassen gesellschaftliche Erwartungsfahrpläne des Lebensablaufs in die der Biographieträger unweigerlich eingebunden ist (z.B. „Ausbildungs- und Berufskarrieren“ (Schütze 1981: 68) oder Erwartungen an Abfolgen wie: Ausbildung, Eheschließung, Nachwuchs etc.). Diese bestimmen die Reihenfolge und Maßstäbe von Handlungsabfolgen, denen der Biographieträger folgt, um den Erwartungen seiner Interaktionsgegenüber und seiner selbst an einen weitgehend konformen Lebenszyklus zu entsprechen (vgl. ebd.: 67).⁸³

Bei der Einbindung in Ausbildungs- und Berufskarrieren ist der Biographieträger in besonderem Maße herausgefordert, seine Aufmerksamkeit den vorliegenden Handlungsmustern und „nicht situativ formulierten absoluten Moralvorstellungen“ (ebd.: 69) zu widmen. Hierbei kommt es häufig zu großen Dissonanzen zwischen den geforderten Idealbildern bzw. den Erwartungen an sich selbst oder den antizipierten Erwartungen Anderer und den tatsächlichen, situativ geprägten „Karriereabläufen“ (ebd.: 69).

Biographische Handlungsschemata

Bei biographischen Handlungsschemata handelt es sich im Gegensatz zu institutionellen Ablaufmustern um Phänomene mit „intentionalem Aktivitätscharakter“ (ebd.: 70). Es sind Phasen im Leben eines Menschen, in denen er eine Projektion der Ereignisse vor Augen hat, die er realisieren möchte. Hierbei können allerdings institutionelle Ablaufmuster Teil eines aktiven Handlungsschemas sein, wie zum Beispiel die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf.

Biographische Handlungsschemata gliedern sich auf in eine „Ankündigungsstruktur“ der Projektion der kommenden Phase des Ereignisablaufs, der „Durchführungsstruktur“ in der das Handlungsschema in seinem Kern durchgeführt wird, sowie der „Evaluation und Ergebnissicherung“, dem Bilanzierungsprozess, der schon während der Durchführung immer wieder in Gang gesetzt

⁸³ „Das bedeutet zunächst und in erster Linie: Stabile Erwartungen des Betroffenen, seiner signifikanten Interaktionspartner, oder auch ferner stehender Dritter richten sie auf die Heraufkunft oder den Vollzug der Stadien und Einschnitte des Lebenszyklus.“ (Schütze 1981: 68).

wird und nach der Durchführung des Kernschemas in einer insgesamt Ergebnissicherung gipfelt (ebd.: 70-73).

Verlaufskurven der Erleidens

Im Verlaufe der Biographie kommt es immer wieder zu Situationen in denen bestimmte Lebensereignisse den Biographieträger überfallen und denen er nicht mehr aktiv handlungsschematisch begegnen kann. Es kommt zu Situationen des ohnmächtigen Ausgeliefertseins gegenüber den sich überschlagenden Ereignissen, aus denen sich der Biographieträger nur allmählich im Zuge oft zäh verlaufender Prozesse der Selbstermächtigung herauskämpfen kann.

Im Falle einer nicht vollständigen biographischen Verarbeitung einer solchen Verlaufskurvenentwicklung erleidet der Biographieträger häufig schwerwiegende Verletzungen seiner Identitäts- und Fähigkeitskonzeption, die langfristig bei Auftreten ähnlicher Bedingungskonstellationen ein Zurückfallen in die Krisensituation auslösen können. Eine Aufschichtung solcher Verletzungsdispositionen, die sich, auch jenseits von Verlaufskurven durch die Missachtung signifikant Anderer, die Verletzung sinnstiftender Basispositionen oder selbst intendierter Handlungsentwürfe manifestiert hat, kann die Auslösung einer Verlaufskurvendynamik zur Folge haben. Schütze charakterisiert diese allmähliche Ballung von Belastungsfaktoren als Verlaufskurvenpotential, welches bei einer Verselbständigung der biographischen Entwicklung in die Situation des passiven Reaktionsschemas der Verlaufskurve mündet (vgl. Bohnsack 2003: 96).

Wandlungsprozesse

Wandlungsprozesse sind Prozesse der Veränderung, die sich aus der inneren Entwicklung des Biographieträgers selbst entfalten (wie z.B. die Entdeckung bestimmter kreativer Fähigkeiten). Sie überraschen den Biographieträger oder kristallisieren sich allmählich über einen längeren Zeitraum heraus und werden als systematische Veränderung der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten erfahren. Diese Veränderung beinhaltet einen „qualitativen Sprung der Welt- und Selbstreferenz“ (Marotzki 1990: 131), bei der die subjektiven Orientierungs- und Deutungsmuster transformiert werden. Eine Transformation des eigenen biographischen Entwurfs hinsichtlich der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft angesichts radikaler neuer Möglichkeiten kann für den Biographieträger im Moment des Erlebens äußerst verwirrend und auch schmerzhaft sein. Darüber hinaus verbindet sich damit ein „Wechsel der Lebensstimmung, der biographischen Relevanzstrukturen sowie des kognitiven und sozialen Ordnungsap-

parates“ (Schütze 1981: 113), welcher für den Selbstbetrachter häufig den Eindruck einer Teilung des Lebens in ‚vor und nach der Wandlung‘ vermittelt.

6.3.3 Erkenntnisgehalt biographischer Erzählungen

Aus erzähltheoretischer Perspektive ist deutlich geworden, dass die Art und Weise der Darstellungsform: die Textsorten, die Aufeinanderfolge der Kommunikationsschemata, die Verknüpfung der Ereignisse zu dominanten oder nebengeordneten Entwicklungslinien etc. bestimmten Ordnungsprinzipien einer Stegreiferzählung folgen. In welcher Form diese Strukturmechanismen in der jeweiligen Erzählung greifen und ausgeprägt sind, macht den individuellen Charakter einer erzählten Lebensgeschichte aus und gibt Aufschluss über die je spezifische Entwicklungsdynamik innerhalb einer Biographie. Die Strukturmerkmale des Textes eröffnen somit einen Zugang zur biographischen Erlebnisverarbeitung. Folglich wird aus der Rekonstruktion des Textes ein Erkenntnisgewinn über die inneren und äußeren Entstehungs- und Entwicklungsmechanismen, die zur jeweiligen Prozessentwicklung führten, möglich. Einblicke in die individuellen Prozessstrukturen des Lebenslaufes innerhalb des Gesamtzusammenhangs einer Lebensgeschichte lassen Schlüsse auf die individuelle Verstrickung in Ereignisverkettungen mit kollektiven sozialen Prozessen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen zu. Der Vergleich verschiedener Einzelfälle erlaubt, Einflüsse sozialer Strukturen auf die individuelle Erlebnisverarbeitung zu kontrastieren und theoretisch zu abstrahieren.

Bezogen auf meine Fragestellung eröffnet die Methode der Narrationsanalyse einerseits Einblicke in die Erfahrungsaufschichtungen der Biographieträger und damit die jeweiligen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten im Kontext ihres Ausbildungsweges näher zu betrachten. Herausgearbeitet werden in diesem Sinne Zusammenhänge zwischen der jeweiligen biographischen Einzigartigkeit und den daraus resultierenden Umgangsweisen mit den strukturellen Anforderungen des Studiums, der Praxiselemente und des Vorbereitungsdiens-tes. Das qualitative Verfahren eröffnet damit unmittelbare und differenzierte Einblicke in die Prozesse der biographischen Erfahrungsverarbeitung von Lehramtsanwärtern. Andererseits bietet der Vergleich kontrastierender Einzelfälle von Lehramtsanwärtern den Rückschluss bezüglich der Auswirkungen der strukturellen Gegebenheiten auf die biographische Erfahrungsaufschichtung. Damit könnten zum Beispiel mögliche hinderliche oder förderliche Anforderungsstrukturen auf empirischer Grundlage problematisiert und diskutiert werden.

Insgesamt bedeutet dies: von Interesse für diese Forschungsarbeit ist das *Wechselverhältnis von biographischen Prozessen und Bildungsprozessen*⁸⁴ allgemein, sowie das *Wechselverhältnis von biographischen Prozessen und studienbegleitenden Praxiserfahrungen* mit ihren institutionellen Anforderungsstrukturen im Besonderen.

6.4 Analyseschritte

6.4.1 Strukturelle Beschreibung⁸⁵

Mit Hilfe der Strukturellen Beschreibung wird eine erste Strukturierung, thematische Sortierung und Herausarbeitung textueller Markierer vorgenommen. Es wird untersucht, in welcher Art und Weise die verschiedenen Ordnungsstrukturen der Stegreiferzählung, wie sie unter Punkt 6.3 dargestellt worden sind, wirksam werden und welche Besonderheiten hierbei festzustellen sind. Es geht zunächst um das Erkennen von Segmenten nach dem Abgrenzungskriterium des Beginns und Endes eines dominanten Kommunikationsschemas. Neben der Orientierung am Inhalt, werden hierfür formale erzähltheoretische Merkmale herangezogen. So sind Erzählsegmente anhand einer häufig wiederkehrenden Ablaufstruktur verschiedener Textsorten zu erkennen. Sie beginnen mit einer Ankündigung des folgenden Ereignisses, die im Anschluss zu einem Kernsatzbereich überleiten. In Erzähldetaillierungen wird die Darstellung des Sachverhaltes ausgebreitet und werden die verschiedenen Bedingungskonstellationen des Ereignisses ausgeführt. In einer anschließenden Ergebnissicherung, die häufig durch einen eigentheoretisch-argumentativen Kommentar ergänzt wird, findet das Erzählsegment und damit der Darstellungszusammenhang seinen Abschluss. In seiner Minimalform, kann es allerdings auch nur einen einzelnen Erzählsatz ausmachen, der die Aspekte der inneren und äußeren Veränderung eines Sachverhaltes in sich trägt und damit ein Ereignis zwar in geringster Detaillierungsform aber in seinem Erzählgehalt ausdrücken kann. Weitere Indikatoren für die Identifizierung von Erzählsegmenten und Ereigniszusammenhängen sind u.a. Rahmenschaltelemente („ja und ähm dann...“), Abschlussmarkierer („im Endeffekt“), Perspektivenwechsel, Sprecherwechsel oder Wechsel des Ereignisträgers (vgl. Schütze 1987, vgl. Marotzki 1990, Detka 2005). Die Erzählsegmente ver-

⁸⁴ Bildungsprozesse können zumindest im Sinne der bisher dargestellten theoretischen Linie natürlich selbst als biographische Prozesse beschrieben werden.

⁸⁵ In der folgenden Darstellung beziehe ich mich auf verschiedene Quellen, in denen die strukturelle Beschreibung als Arbeitsschritt beschrieben wird: (Schütze 1987, Detka 2005, Marotzki 1990). Ebenso fließen Notizen aus dem regelmäßigen Magdeburger Forschungskolloquium unter der Leitung von Fritz Schütze und Thomas Reim ein, bei denen ich mich herzlich für die Anregungen bedanken möchte.

binden sich darüber hinaus, zu dominanten und rezessiven Erzähllinien, die ebenfalls in der Strukturellen Beschreibung herausgearbeitet werden und schlussfolgern lassen, welche Ereignisse miteinander in Zusammenhang stehen. Dabei wird insbesondere untersucht, welche Funktion die jeweiligen Erzählsegmente in der Gesamtdarstellung übernehmen.

Von besonderem Interesse sind unter dieser Perspektive Hintergrundkonstruktionen des Erzählvorgangs. Sie treten häufig dann in Erscheinung, wenn der Erzählende innerhalb eines Ereigniszusammenhangs bemerkt, dass noch nicht alle wichtigen Bedingungskonstellationen ausgeführt wurden, die die zwangsläufige Folge dieses Ereignisses plausibel machen. Der Erzählende muss in solchen Momenten den Erzählverlauf des eigentlichen Ereignisses unterbrechen, um ein Ereignis oder Ereigniszusammenhang aus früherer Zeit darzustellen, welches die fehlenden Informationen zum Verständnis der biographischen Ereignisaufschichtung ergänzt. Schütze interpretiert Hintergrundkonstruktionen u.a. als Markierer systematischer Ausblendung von Verletzungen und schmerzhaften Begebenheiten oder als Ausdruck biographischer Unordnung (vgl. Schütze 1987, 1995, 2005).

Insgesamt betrachtet ist die Strukturelle Beschreibung ein Arbeitsschritt zur Ordnung und Strukturierung des Textes. Durch die Analyse der spezifischen Textstruktur können Zusammenhänge zwischen früheren und späteren Ereignissen hergestellt und Themenzentren aufgeschlossen werden. Diese Erkenntnisse lassen wiederum Schlüsse über die jeweils dominierenden Prozessstrukturen des Lebenslaufes zu, die im anschließenden Arbeitsschritt der biographischen Gesamtformung in einen biographischen Gesamtzusammenhang gebracht werden.

6.4.2 Analytische Abstraktion und Erarbeitung eines theoretischen Modells

Die Darstellung des Falles als Einheit innerhalb der biographischen Gesamtformung bildet den ersten Schritt der analytischen Abstraktion. Darüber hinaus geht es darum aus der Gesamtsicht des Falles allgemeine Strukturen herauszuarbeiten, die sich innerhalb der Biographie immer wieder in ähnlicher Form auffinden lassen: „also die Feststellung des systematischen Zusammenhangs wiederholt auftretender identischer oder ähnlicher formstruktureller Phänomene“ (Perleberg/Schütze/Heine 2006: 136). Hierbei wird auch betrachtet welche „systematischen sozial-biographischen Hintergrundzusammenhänge“, wie zum Beispiel das Zusammenwirken verschiedener Verletzungsdispositionen, aufzuweisen sind (ebd.: 136). Von besonderem Interesse sind schließlich die

jeweiligen spezifischen Merkmale des Einzelfalls hinsichtlich seiner „Besonderheiten und Allgemeinheiten“ innerhalb der biographischen Erfahrungsaufschichtung (ebd.: 136). Über den kontrastiven Vergleich mit anderen Fällen werden Kategorien erarbeitet, die durch die Hinzuziehung weiterer Fälle kontinuierlich differenziert und ausgeformt werden können. Die Erhebung der Daten und Kategorien erstreckt sich solange bis die theoretische Sättigung (Glaser/Strauss 1998) erreicht ist. Schließlich kann im Zuge der „Ausdifferenzierung der analytischen Kategorien in kontrastive Prozessvarianten“ (Perleberg/Schütze/Heine 2006: 137) ein theoretisches Modell konstruiert werden, welches die gegenstandsbezogenen Erkenntnisse differenziert beschreiben kann. Bei der Konstruktion des Theoriemodells geht es vor allem um die Erläuterung des Kategoriengeflechts über die Darstellung der Wechselwirkungen und Zusammenhänge des Gegenstandsbereichs.

6.5 Eckdaten der empirischen Analyse

6.5.1 Fallauswahl

In die Fallauswahl wurden Lehramtsanwärter/innen einbezogen, die sich zur Zeit der Erhebung in der ersten Hälfte des Vorbereitungsdienstes befanden und in ihrer Art und Intensität unterschiedliche Formen des Praxisbezugs vor Eintritt in die Zweite Phase der Ausbildung erlebt haben. Es handelt sich dabei um Informanten/innen, die alle ein Lehramtsstudium an derselben Universität absolviert haben. Mit Ausnahme eines Falles hatten alle das Lehramt an Sonderschulen mit unterschiedlichen Fächerkombinationen und unterschiedlichen Fachrichtungskombinationen studiert. Bei den Unterrichtsfächern handelte es sich entweder um ein Sekundarschulfach oder zwei Grundschulfächer. Die Fachrichtungskombinationen ergaben sich aus den Bereichen: Verhaltensgestörtenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Sprachheilpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik und Körperbehindertenpädagogik. Ich habe eine Lehramtsanwärterin des Grundschullehramtes interviewt, die mit einigen der anderen Informanten an einem freiwilligen studienbegleitenden Praxisprojekt beteiligt war. Dieses Praxisprojekt umfasste die Gestaltung und Durchführung von wöchentlichen Spiel- und Lernnachmittagen für Grundschulkinder mit Lernschwierigkeiten. Es war offen für Studierende des Lehramtes an Grund- und Sonderschulen (vgl. Geiling/Sasse 2008, Reh/Geiling/Heinzel 2010).

Die Suche nach Interviewpartnern erfolgte zunächst über den Kontakt zu einer Lehramtsanwärterin, welche ein schriftliches Anfrageschreiben für mögliche Interviewpartner per E-Mail über den Verteiler des Vorbereitungsdienstes des

Sonderschulbereiches verteilte. Über diese Anfrage meldeten sich drei meiner Informanten.⁸⁶

Da ich selbst während meiner Studienzeit an dem bereits erwähnten Praxisprojekt beteiligt war, verfügte ich über einige Kontakte zu ehemaligen Teilnehmerinnen, die ich direkt ansprach.⁸⁷ Andere Kontakte entstanden wiederum durch die konkrete Anfrage von Lehramtsanwärtern durch die Interviewpartner⁸⁸, sowie einen Besuch bei einem Sommerfest der Seminargruppe des Studienseminars und persönliche Kontakte.⁸⁹

Insgesamt wurden 11 narrative Interviews durchgeführt und transkribiert.

6.5.2 Problematisierung des Fallsamples

Insgesamt entwickelte sich die Promotion aus dem Gedanken, das erwähnte studienbegleitende Praxisprojekt näher zu betrachten. Daher begründet sich der Einbezug der Lehramtsanwärterin des Grundschullehramts.⁹⁰ Da das Lehramt an Sonderschulen und Grundschulen in seiner Struktur sehr ähnlich angelegt ist, lässt sich der Fall gut in die kontrastive Analyse eingliedern.

Der gewählte Zeitpunkt des Interviews in den Sommerferien nach Absolvierung des ersten Vorbereitungsjahres⁹¹ ergibt sich ursprünglich ebenfalls aus dem besonderen Fokus auf das Praxisprojekt, da die ersten Studienabsolventen, die am Projekt teilgenommen hatten, im Erhebungszeitraum zunächst erst das erste Jahr des Vorbereitungsdienstes absolviert hatten.

Aus der dargestellten Zusammenstellung der Fälle ergeben sich zunächst zwei auffällige Schwierigkeiten: Zum einen impliziert mein eigener studentischer Werdegang im Lehramt an Sonderschulen derselben Universität, sowie die ehemalige Teilnahme am beschriebenen Praxisprojekt gemeinsam geteiltes Wissen. In Bezug auf die erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews ist dies keine geeignete Grundlage, um eine detailreiche und den Gegenstand in möglichst vielen Facetten darstellende Erzählung zu generieren, da der Erzählende womöglich davon ausgeht, dass bestimmte Sachverhalte gemeinhin bekannt sind. Des Weiteren verbindet sich hiermit eine mögliche ‚Blindheit‘ bei der Rekonstruktion der Interviews, die ebenso durch das gemeinsame Kontextwissen beeinflusst werden kann.

⁸⁶ Andreas Heinzl, Paul Merker, Ulrike Rast (Namen der Interviewpartner geändert)

⁸⁷ Claudia Meinel, Eva Kuhn, Susanne Hinze

⁸⁸ Carsten Freiwald

⁸⁹ Franziska Krause sowie Maria Suhrbier, Sabine Jung, Stephan Richter

⁹⁰ Eva Kuhn

⁹¹ Insgesamt handelte es sich während des Erhebungszeitraumes um eine zweijährige Struktur des Vorbereitungsdienstes.

Natürlich kann man unter Rückbezug auf die Eigenheit qualitativer Forschung damit argumentieren, dass jegliche Form der Interpretation, subjekt- und kontextgebunden sei und ebenso auch bei unbekanntem Interviewpartnern nicht antizipierbar ist, welche gemeinsamen Wissensbestände evtl. vorliegen und im interaktiven Prozess des Interviews implizit vermittelt werden. Dennoch ist der problematisierte Aspekt des geteilten Wissens bei der Rekonstruktion im Sinne einer „reflektierenden Subjektivität“ (Steinke 1999) zu beachten. Besonders bei der Analyse der Interviews hinsichtlich der Art und Weise des Darstellungsvollzuges muss diese Perspektive immer mitgedacht werden. Um diesem Problem konstruktiv zu begegnen, suchte ich den Austausch in Interpretationsgruppen auch unterschiedlicher Professionen.

Zum anderen ist zu bedenken, dass der gewählte Interviewzeitpunkt in der ersten Hälfte des Vorbereitungsdienstes einen Zeitpunkt betrifft, an welchem die Lehramtsanwärter diese Ausbildungsetappe noch nicht bilanzieren können. Die Aufforderung zum Rückblick auf den eigenen beruflichen Werdegang erfolgt daher in einem Moment, in welchem er eigentlich noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Hier ließe sich das Gegenargument anführen, dass die berufliche Entwicklung besonders im Lehramt ohnehin über das Referendariat hinaus gehe und ein eindeutiger Punkt des Abgeschlossenenseins, daher schwer zu markieren sei. Dennoch handelt es sich beim Studium und Referendariat um konkrete institutionelle Ablaufmuster mit feststehenden Ablaufstrukturen und einem definierten Endpunkt mit dem Erhalt des zweiten Staatsexamens.

Der Vorbereitungsdienst lässt sich in den Einzelfällen also nicht als verarbeiteter Erfahrungsgehalt interpretieren, sondern er muss als Gegenwartsperspektive analysiert werden. Dies bedeutet, danach zu fragen, in welcher aktuell dominierten Gestimmtheit der Erzählende die Ereignisverkettungen seines Lebenslaufes betrachtet oder welche Zukunftsperspektiven er von diesem gegenwärtigen Zeitpunkt entwerfen kann (vgl. Marotzki 1990). Diese AnalyseEinstellung eröffnet ebenso interessante Einblicke auf mögliche Strukturprobleme des Vorbereitungsdienstes, kann aber natürlich nicht die langfristige lebensgeschichtliche Einbettung dieser Etappe vorweg nehmen.

6.5.3 Erhebung und Verlauf der Interviews

Den Großteil der Interviews habe ich selbst am Anfang meiner Promotionszeit erhoben. Hierbei war der *Erzählimpuls zunächst auf die berufsbiographische Entwicklung fokussiert*. Nach der Transkription und Analyse wurde allerdings deutlich, dass dieser Fokus eventuell eine verkürzte Darstellung des Lebenslaufes in einigen Interviews verursacht hatte. Aus diesem Grund *öffnete ich den*

Interviewimpuls für die ganze Lebensgeschichte. Ebenso sah ich einen Grund in dem problematisierten Aspekt des gemeinsam geteilten Wissens. Ich entschied mich die Interviewführung der zwei letzten Fälle an eine Kollegin abzugeben. Anhand des höheren Detaillierungsniveaus der nach der Korrektur erhobenen Fälle, lässt sich eine Verbesserung durch diese Änderungsmaßnahme vermuten. Bis auf zwei Fälle⁹² wurden alle Interviews in ruhigem Umfeld, in den jeweiligen Wohnungen der Informanten/innen durchgeführt. Während der Erhebung der Interviews hat sich gezeigt, wie enorm wichtig die Bedingungen und Ausgangskonstellationen hierfür sind. Aus den vermeintlichen Fehlschritten konnten wichtige Erkenntnisse gezogen werden. Es ist entsprechend der Ungewissheit einer prozessorientierten qualitativen Forschung festzustellen: „das Instrument und seine konstitutiven Teile zeigen ihren Charakter genau in dem Moment, in dem sie nicht funktionieren.“ (Roth 2004: 170).

6.5.4 Systematik der Fallanalyse und -darstellung

Aus dem vorgestellten Fallsample sollen zunächst zwei Eckfälle dargestellt werden, die sich in ihrer Eigenheit annähernd maximal kontrastierend gegenüberstehen. Diese werden zunächst in ihrer individuellen Spezifik rekonstruiert. Die Darstellung der Eckfälle gliedert sich in drei Ebenen, die ich hier näher erläutern möchte.

Darstellung der beiden Eckfälle

a) Fallportrait

Im Fallportrait werden zwei Analyseebenen der Narrationsanalyse miteinander verbunden. Es enthält sowohl Elemente der strukturellen Beschreibung als auch der analytischen Perspektive der biographischen Gesamtformung.⁹³ Die Fallportraits gliedern sich in drei zeitliche Verlaufslinien, die in den Fällen als dominante Ereignismarkierer rekonstruiert wurden: die *Entwicklung bis zur Studienwahl*, die *Studienzeit*, die *Entwicklung nach dem Studium*. Die immanenten Themenschwerpunkte der Fallportraits ergeben sich aus der Rekonstruktion der Eigenstruktur des Einzelfalles (Fall 1 – Kap. 7.1, Fall 2 – Kap. 7.3).

b) Analytische Abstraktion

⁹² Andreas Heinzl – Das Interview fand in einem Raum seiner Stammschule statt. Claudia Meinel – Das Interview fand in meiner eigenen Wohnung statt.

⁹³ Der Arbeitsschritt der vorangegangenen Strukturanalyse des Textes ist in Form von Strukturtabellen im Anhang der Arbeit dokumentiert.

Der Fokus der Analytischen Abstraktion ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit. Die Analyse richtet sich hierbei auf drei Analyseebenen: erstens die Perspektive auf die *biographische Gesamtstruktur*, zweitens die *biographische Relationierung der Praxiserfahrungen*⁹⁴ und drittens den *Übergang und die Gegenwartsperspektive im Vorbereitungsdienst* (Fall 1 – Kap. 7.2, Fall 2 – Kap. 7.4).

Im Vordergrund steht dabei die Rekonstruktion von:

- strukturellen Mechanismen der Entfaltung und Beeinträchtigung von biographischen Prozessen innerhalb des Studiums und im Rahmen der studienbegleitenden Praxiserfahrungen,
- biographische Relationierungsprozesse aus der Gegenwartsperspektive des Vorbereitungsdienstes und
- Deutungen des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis.

Kontrastierung der beiden Eckfälle

Der Binnenstruktur dieser Analyseebenen folgend, werden nun beide Eckfälle kontrastierend gegenübergestellt. Diese sollen zusammengefasst und theoretisiert werden (Kap. 7.5).

Weitere Kontrastperspektiven aus anderen Fällen

Die dargestellten Fälle werden in ihrem Kontrastverhältnis bilanziert. Zur weiteren Differenzierung der Perspektiven werden aus anderen Fällen des Fallsamples Kontrastfiguren hinzugezogen (Kap. 7.6). Hierbei wird der biographische Rahmen nachgezeichnet, auf eine ausführliche Darstellung der biographischen Gesamtformung wird allerdings verzichtet. Vielmehr richtet sich der Blick auf einzelne, thematisch relevante Textsequenzen aus den berufsbiographischen Interviews.

⁹⁴ Der Begriff Praxiserfahrungen bezieht sich hier auf Praktika und zusätzliche Erfahrungen in praktischen Handlungsfeldern.

7. Falldarstellung – Biographische Rekonstruktionen

7.1 Fallportrait: Claudia Meinel

Biographische Hintergrundinformationen, Intervieweinstieg

Claudia Meinel hat das Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik mit dem Sekundarschulfach Geschichte studiert. Sie begann die Vorbereitungszeit direkt nach dem Studium und hat zur Zeit des Interviews ein Jahr dieser Ausbildungsphase absolviert. Das Interview fand in der Privatwohnung der Interviewerin statt. Der Intervieweinstieg ist zunächst durch einen Irritationsmoment geprägt. Die Interviewerin beginnt mit einem sehr komplexen Interviewstimulus, der mehrere Darstellungsebenen und Kommunikationsschemata beinhaltet.

„I: Also (.) ehm (.) ich hatt’s ja schon angedeutet worum’s (.) jetzt geht bei dem Interview also ich wollte (.) ich will halt ehm sehen welche Elemente so in der beruflichen Entwicklung zum Lehrer halt (.) für einen persönlich wichtig sind so (.) und ehm (.) deswegen ist meine Frage so das ehm (.) ich mich halt für die Berufsgeschichte interessiere so von euch Referendaren sozusagen (.) und ehm (.) für mich wär’s halt interessant wie das (.) zu deinem Berufswunsch kam und wie dann so (.) so Stück für Stück für dich so Sachen hinzukamen bis jetzt im Referendariat also wie du dich jetzt beruflich (.) bis jetzt so entwickelt hast und was dabei für dich wichtig war (..)“ (2-8).

So stellt sie ihr persönliches allgemeines Forschungsinteresse für bedeutsame „Elemente“ (3) für die „berufliche Entwicklung“ (3) des Lehrers dar. Sie detailliert diese allgemeine Perspektive und verweist auf das Interesse an der „Berufsgeschichte“ (5) der kollektiven Gruppe der Referendare, deren Mitglied die Informantin ist. Die Interviewerin spezifiziert schließlich in einer indirekten Frage auf den engeren Zusammenhang des Interesses am individuellen Entwicklungsprozess der Informantin, dessen Ausgangspunkt sie mit der Entwicklung des „Berufswunsches“ (6) setzt und für den anschließenden Verlauf der beruflichen Entwicklung bis zur Jetzt-Zeit im Referendariat öffnet. Zusätzlich fordert sie mit der impliziten Frage „was dabei für dich wichtig war“ (8) die Unterscheidung und Bewertung des Wichtigen vom Unwichtigen in der beruflichen Entwicklung.

Mit diesem komplexen Interviewstimulus impliziert die Interviewerin eine theoretische Vorstellung von ‚Elementen‘ der beruflichen Entwicklung und den Beginn des beruflichen Werdegangs mit dem ‚Berufswunsch‘.

Claudia Meinel reagiert auf diesen Stimulus zunächst mit der Bewertung der Situation, als nicht leicht zu bewältigende Anforderung, woraufhin die Interviewerin ihr mehr Zeit einräumt. Hiermit wird der kommunikative Druck verstärkt, was schließlich in der Steigerung der Bewertung „Das ist ja ganz schwierig

(.)“ (11) zum Ausdruck kommt. Die Informantin verweist die Ursache für die Schwierigkeit auf mangelnde Informationen über die geforderte Darstellungsleistung auf die Interviewerin zurück. Sie räumt ein, dass sie sich auf diese Situation in Form von „Stichpunkten“ vorbereitet hätte. Nach einem kurzen Ausstieg aus der Interviewsituation formuliert die Interviewerin einen Neuansatz des Interviewstimulus. Dieser enthält den impliziten Erzählimpuls über die Darstellung der Art und Weise der Entwicklung der Berufsidee „Lehrer zu werden“ (16).

Nach einer interaktiven Absicherung der Erzählaufforderung: „Also wie hat’s angefangen ja @.@“ (17), beginnt Claudia Meinel ihre Darstellung.

In der Folge stellt Claudia Meinel ihren berufsbiographischen Werdegang in sehr geraffter Form dar. Dadurch können biographische Linien nur andeutungsweise herausgearbeitet werden. Zugleich eröffnet dieses Interview durch den hohen Anteil argumentativer Stellungnahmen und Detaillierung einen Einblick in die Nutzung des Theorie-Praxis Verhältnisses als Legitimationsstrategie.

7.1.1 Entwicklung bis zur Studienwahl des Lehramtsstudiums

Perspektive auf die Gesamtgestalt ihrer bisherigen Berufslaufbahn: „keine gute Geschichte“

Claudia Meinel beginnt ihre Darstellung mit der Präambel: „Ich glaub da hab ich keine gute (.) keine gute @Geschichte@.@nee“ (19). Dies spiegelt einerseits mögliche Zweifel, den Anforderungen des Interviews gerecht zu werden. Es impliziert gleichzeitig aber auch eine antizipierte Idealversion der beruflichen Laufbahn zum Lehrer, der sie nicht entsprechen kann. Auch in der Coda nach der sehr ‚stichpunktartig‘ gerafften Darstellung ihres beruflichen Weges bis zum jetzigen Zeitpunkt wird deutlich, dass sie diesen nicht als beruflichen Werdegang, also als Entwicklungsprozess bilanzieren kann: „ja (...) soweit zu meinem beruflichen (.) also ich hab wirklich ganz schnell fertig studiert und bin dann sofort @ (.) an die Schule“ (38).

Die konzentrierte Darstellung der wichtigsten Eckdaten des Lebenslaufes ohne weitere Ausbreitung biographischer Sinnquellen und Dispositionen ist einerseits im Interviewimpuls zugrunde gelegt, dokumentiert andererseits aber auch die Eigenperspektive Claudia Meinels auf ihre Entwicklung: Ihre Berufsgeschichte stellt sie als eine Geschichte des schnellen, zielgerichteten Abwickelns eines institutionellen Ablaufmusters dar.

Im gesamten Interview arbeitet sich Claudia Meinel immer wieder an der Frage ab, was sie in ihrem Berufswunsch stärkt und motiviert dabei zu bleiben. Es ist

eine Art Rechtfertigungsmodus, der sich als eine tiefe Verunsicherung über die Richtigkeit ihrer Berufswahl und als Orientierung an einem normativen Muster der richtigen Berufswahl interpretieren lässt.

Studienwahl Lehramt

Claudia Meinel beginnt die Darstellung ihrer beruflichen Entwicklung mit dem Zeitpunkt der Bewerbung an verschiedenen Universitäten. Sie bewirbt sich für die Studienrichtungen „Heilpädagogik“ (21) und „Lehramt“ (21) und legt für sich fest, dass sie jenes Fach studiere, welches ihr die erste Rückmeldung gebe, da sie kein konkretes Berufsziel verfolgt, sondern nur in irgendeiner Form „mit behinderten Kindern zusammenarbeiten“ (23) möchte. Die erste Rückmeldung erhält sie aus A-Stadt, wodurch das Studium des Lehramtes und der Ortswechsel in diese Stadt für sie entschieden sind.

„(.) und ich hab gesagt ich studiere das @.@ wer sich zuerst meldet @.@ //ah// (.) das war A-Stadt (.) und dann bin ich eben zum Lehramtsstudium gekommen (.) also ich wollte nur mit=mit behinderten Kindern zusammenarbeiten das war (.) mein Wunsch //hm// (.) aber was ich nun mache das war mir eigentlich egal @.@ das war dann (.) der Zufall (.) der dann gesagt hat na ja gut (.) A-Stadt hat sich gemeldet @also gehst du zum Lehramtsstudium“ (21-25)

Sie begibt sich mit einer reaktiv handlungsschematischen Haltung in das Lehramtsstudium. Interessant ist die Begründungsfigur für die Entscheidung über die Berufsrichtung.

Der personifizierte „Zufall“ (24) übernimmt die Autorität über ihre berufliche Entscheidung. Dementsprechend liegt es nun nicht mehr in ihrer Hand, zu sagen, in welche Richtung sie geht, sondern der „Zufall“ ist es, der ihr ihren Platz direktiv zuweist. In der relativierenden Zustimmung „na ja gut“ (25) drückt sich aus, dass es nicht unbedingt eine absolut gewünschte Richtung ist, die sie nun einzuschlagen hat. Es impliziert die Haltung für etwas ‚überredet‘ worden zu sein.

Die Entscheidungsgewalt und damit auch die Verantwortung für die Studienwahl und ihren künftigen Lebensort überträgt sie dementsprechend im Rückblick einer außerhalb ihrer Selbst verorteten Instanz. Andere mögliche Ursachenzusammenhänge für die Entscheidung sind damit nicht mehr von Relevanz. Wie sie auf die Idee gekommen ist, mit „*behinderten Kindern*“ (23) arbeiten zu wollen, kommt in der gerafften Form ihrer Berufsgeschichte nicht zum Ausdruck, sondern wird erst infolge einer Nachfrage der Interviewerin näher ausgeführt.⁹⁵

⁹⁵ Dies ist möglicherweise auch auf die Fokussierung des Interviewimpulses auf die Entwicklung des Berufswunsches „Lehrer“ zurück zu führen. Die Nachfrage richtet sich darauf, wie sie das Ziel entwickelt hat, mit Menschen mit Behinderung zu arbeiten.

Das Interesse am beruflichen Kontext der Förderschule

Claudia Meinel stellt die Entwicklung des Interesses am beruflichen Kontext der Förderschule mit ihrem Vater in Verbindung, der selbst körperbehindert ist. Er habe früher an einer Berufsschule für Körperbehinderte gearbeitet und seine Kinder „immer mitgenommen“ (97). Die Förderschule, und ebenso Menschen mit Behinderungen, gehören zum familiären vertrauten Raum, in dem Claudia Meinel sehr positive Erfahrungen macht und mit dem sie sich positiv identifiziert. Fasziniert ist sie von der Atmosphäre der allumfassenden Freundlichkeit in dieser Institution, deren Angehörige sich gegenseitig anerkennen und respektieren.

„(.) und das war (.) einfach'n tolles Klima (.) man is in diese Schule rein gekommen das war'ne alte Villa (.) und die waren (.) die waren alle so freundlich miteinander die hatten so'n tollen Umgang //hm// (.) und dann kommen die eigenen Schulerfahrungen dazu (.) die doch ganz anders sind als das was man dort gesehen hat und dann sagt man (.) ja so'ne- so'ne Förderschule oder- ja das is was anderes da könnt ich mich wohl fühlen das is'n (.) 'n angenehmeres Klima //m-hm// (.) untereinander //m-hm// (.) und das war eigentlich der Grund warum ich gesagt hab (.) ich möchte ganz gerne mit- mit Menschen arbeiten aber hauptsächlich mit Menschen mit Behinderungen //m-hm// (.) da kann man (.) mehr erreichen sozusagen also (.) ja (.) is wahrscheinlich wirklich aus diesen Erfahrungen (.) in meiner frühen Kindheit ooch so (.) //m-hm// (.) so erwachsen“ (98-100)

Sie bleibt in der Außenperspektive des Beobachters, der die anerkennende Atmosphäre wahrnimmt, aber dennoch nicht Teil dieses Interaktionszusammenhangs ist. Der schulische Kontext des Gymnasiums, auf den sie selbst verwiesen ist und damit auch die Interaktionsgegenüber mit denen sie sich auseinandersetzen muss, stellen ein absolutes Kontrastmodell zu dieser Idealwelt dar. Die „eigenen Schulerfahrungen“ (100) werden nicht näher detailliert, allerdings als Gegensatz zur idealen Form des anerkennenden Umgangs in der Körperbehindertenschule gesetzt. Es ist anzunehmen, dass sie im Rahmen ihrer Schulzeit Erfahrungen der Missachtung und Respektlosigkeit macht. In einer später folgenden Kontrastierung des Habitus von Gymnasiallehrern und Sonderschullehrern klagt sie das hierarchisierende Selbstbild ihrer alten Gymnasiallehrer an, was die These bestätigt:

„ich hab (.) bei Gymnasiallehrern bei meinen alten Gymnasiallehrern immer so das Gefühl sie fühlen sich als Elite (.) sie bilden eine Elite aus und sie sind eine Elite (.) und das ehm bringen sie (.) in ihrem ganzen Dasein und in ihrer ganzen Verhaltensart auch zum Ausdruck“ (294-297)

Die explizite Abgrenzung von ihren ehemaligen Lehrern, sowie die weitgehende Vermeidung einer Detaillierung im Interview, lassen vermuten, dass sie inner-

halb einer hierarchisch geprägten Lehrer-Schüler-Beziehung tiefgreifende Verletzungen erfahren hat.⁹⁶

Der Bezug auf diese Schulerfahrungen und auf die Wesensart ihrer Gymnasiallehrer in der Zeitform des Präsens symbolisiert die signifikante Bedeutung, die diese Erfahrungen als Gegenhorizont zu guter pädagogischer Praxis auch heute noch für sie haben. Die stark normativ bewertende Sicht auf ihre berufliche Entwicklung und weitere Krisenerfahrungen während des Studiums lassen Zusammenhänge erkennen.

In der Gegenüberstellung dieser gegensätzlichen Erfahrungen erkennt sie den Arbeitskontext rund um Menschen mit Behinderung als Umgebung, in dem sie potentiell die Chance hat, gegenseitige Anerkennung zu erfahren. Diesen Eindruck sieht sie in einer Reihe von Praktika bestätigt. Hierbei spielen auch Bekannte eine Rolle, die sie in ihrem Arbeitsfeld begleiten.

„(.) und ich kenn da sehr viele Leute die selber (.) an Förderschulen (.) arbeiten (.) bin da mal mitgegangen hab mir das mal angeguckt und fand ich immer ganz toll (.) und dann hab ich mir gedacht or so'n Heilpädagogin oder Ergotherapeut das wär was für dich //hm// (.) oder auch Logopäde (.) oder Lehrer“ (107-111)

Auch hier bleibt sie eher in der Rolle der Beobachterin, die sich an dem Umgang der Anderen erfreut, aber nicht am Geschehen in der Förderschule teilhat. Was genau sie hier beobachtet, welche Aspekte ihr gefallen, führt sie nicht aus. Dementsprechend weit gefasst sind auch die Berufe, die Claudia Meinel als Möglichkeiten für sich antizipiert. Auffällig ist, dass sie zunächst eher therapeutische Berufe anführt und den Lehrerberuf in der Darstellung erst nachgeordnet benennt. Sie benennt auch keine Tätigkeitsbereiche, in denen sie sich praktisch handelnd antizipieren kann oder für die sie sich die geeigneten Fähigkeiten zuschreiben würde. Es geht eher um einen möglichen Berufsabschluss, mit dem sie sich identifizieren könnte: *„or so'n Heilpädagogin oder Ergotherapeut das wär was für dich“ (109).*

Der handlungsschematische Entwurf der Ergreifung eines Berufes im Kontext der Förderschule lässt sich daher als ein Versuch werten, in irgendeiner Weise ein Teil dieser sich gegenseitig anerkennenden Gemeinschaft zu werden, die sie im Rahmen der Institution ‚Förderschule‘ inkorporiert sieht.⁹⁷

⁹⁶ Ob es in ihrer Schulzeit auch Probleme in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen gab, ist aus ihrer Darstellung nicht erkenntlich

⁹⁷ Dies lässt sich in Bezug zur Legitimationsfigur der Sonderschule als Schonraum setzen. Ein Schonraum, der sich in dieser Rechtfertigungstheorie der Relevanz und Funktion der Sonderschule, ursprünglich auf die Klientel der Sonderschule ausrichtet. Dieser Fall dokumentiert allerdings, wie die ‚Sonderschule‘ auch als antizipiertes Berufsfeld als Schonraum definiert werden kann.

7.1.2 Studienzeit

Studium als institutionelles Ablaufmuster

Claudia Meinel beginnt das Lehramtsstudium in A-Stadt. Zunächst beginnt sie mit dem Unterrichtsfach Mathematik. Die Hintergründe für die Entscheidung für dieses Fach oder ihre Fachrichtungen stellt sie nicht dar.

„(.) ja (.) und dann bin ich hierhergekommen und hab mit Mathe angefangen und (.) war so unglücklich (.) und dann hab ich mir gedacht ehm (.) ja wofür interessierst du dich jetzt am meisten das war Geschichte (.) und dann bin ich ehm (.) zum Geschichtsstudium gewechselt (.) und das war dann auch besser also das war dann so (.) so mein Ansporn (.) ja doch Geschichtslehrer werden zu wollen (.) das war dann so (.) war doch die richtige Entscheidung //m-hm// jetzt gehst du deinen Weg“ (26-30)

Mit dieser Fachwahl ist sie sehr „unglücklich“ (27), was sie dazu veranlasst ihre Studienausrichtung zu überdenken. Die Hintergründe und Zusammenhänge für die emotional belastende Unzufriedenheit mit dem Fach Mathematik führt sie nicht aus. Deutlich wird allerdings der handlungsschematische Impuls der Auseinandersetzung mit dem eigenen Interessen- und Fähigkeitspotential, welcher durch die Krise ausgelöst wurde.

Claudia Meinel wechselt zu Gunsten ihres eigenen Interesses zum Geschichtsstudium und erfährt dadurch eine Verbesserung der Situation. Diese spürbare Veränderung wird zugleich zum Antriebsmotor der Bewältigung des angetretenen institutionellen Ablaufmusters und bewirkt die handlungsschematische Ausrichtung „Geschichtslehrer werden zu wollen“ (29). Diese Neuorientierung im Zuge der Fachkorrektur vermittelt allerdings auch die Unsicherheit über die Richtigkeit der reaktiv pragmatisch gewählten Berufsausrichtung. Wieder scheint es, als müsse sie sich selbst zu diesem Berufsziel überreden und von der Richtigkeit überzeugen: „jetzt gehst du deinen Weg“ (29-30).

Dabei identifiziert sich Claudia Meinel vor allem mit der Vision eines zukünftigen Ziels. In diesem verankert sie den Motor für die Bewältigung der mit dem Studium verbundenen Anforderungen. Deutlich wird dabei, dass ihr das Studium als möglicher Bildungsraum fremd bleibt. Die offensive Inangriffnahme und handlungsschematische Nutzung dieser Zeit und die mögliche Auseinandersetzung mit inhaltlichen Schwerpunkten wäre als Gegenhorizont denkbar gewesen.

Mit der Reduzierung ihres Studiums auf das Unterrichtsfach Geschichte und das Berufsbild „Geschichtslehrer“ (29) blendet sie zugleich auch die spezielle Ausrichtung ihrer gewählten Studienrichtung ‚Sonderschulpädagogik‘ aus. Es wird deutlich, dass sie im Studium keinen Anlass für eine besondere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Förderschulpädagogik wahrnimmt

und sucht. Erhalten bleibt das Bild der Förderschule als angestrebtem Raum der Anerkennung, in dem sie als Geschichtslehrerin tätig sein kann. Eine Problematisierung und Auseinandersetzung mit der Institution und professionellen Fragestellungen thematisiert sie nicht.

Dominant bleibt hingegen die Deutung der Studienanforderungen als abzuarbeitende institutionelle Anforderung und die Bemühung diese so schnell wie möglich zu bewältigen.

Verlaufskurvenentwicklung im Studium – der Theorieschock

Der Wechsel des Unterrichtsfaches verhilft nur kurzfristig zu einer Stabilisierung ihrer Studiensituation. Generell bleiben die Zweifel über die Richtigkeit des beruflich eingeschlagenen Weges. Claudia Meinel verweist hierbei auf mehrere Krisenmomente in ihrer Laufbahn in denen sie überlegt, den beruflichen Weg abzubrechen. Die erste tiefe Sinnkrise erleidet sie während ihres Studiums.

„(.) nur man- man hat zwischendurch immer so ´n Punkt wo man alles hinschmeißen will das hatt ich im Studium vor dem Projekt //m-hm// (.) da war ich total gefrustet und hab gesagt ich mach nich mehr weiter (.)“ (113-115)

Auf die Nachfrage der Interviewerin nach der Ursache für den ersten Frustrationspunkt im Studium, verweist sie auf die Theorielastigkeit des Studiums, was im absoluten Gegensatz zu ihrer gesamten Persönlichkeit stehe.

„(...) Wir haben (.) ´n Haufen Theorie (.) und ich bin kein Theoriemensch absolut nich“ (130)

Mit dem Ausdruck „´n Haufen Theorie“ werden die Inhalte des Studiums als unzugänglich, komplex und vor allem als zu viel markiert. Der als Gegensatz angefügte eigentheoretische Kommentar dokumentiert die fehlende Passung zwischen der eigenen Selbstkonstitution und den Anforderungen des Studiums. Claudia Meinel findet keinen Zugang zu den Inhalten des Studiums und abstrahiert dies mit dem höheren Prädikat „kein Theoriemensch“ (131) zu sein. Dies impliziert zugleich, dass sie sich eher mit den praktischen Momenten der Ausbildung und der Arbeit in der Praxis identifiziert. Indem sie allerdings formuliert „kein Theoriemensch“ (131) zu sein, hat sie lediglich ein Bild von dem, was sie *nicht* ist. Dies legt nahe, dass sie auch noch nicht fassen kann, ob sie dem Gegenhorizont des Theoriemenschen, nämlich dem Konstrukt eines kompetenten Praktikers, entsprechen könnte.

Die Eigentheorie bietet eine Entlastungsmöglichkeit zur Legitimation der Erfahrungen des Scheiterns im Bereich der Theorie. In dieser Konstruktion werden die Studienschwierigkeiten somit als grundsätzliche Nichtpassung zwischen ihrer Identitätskonstitution und den Anforderungen gewertet. Hierbei wird impli-

ziert, dass die Ursachen für das Scheitern nicht auf mangelnde Bemühungen zurück zu führen sind. Gleichzeitig wird ausgeschlossen, dass sie zwangsläufig vollständig ungeeignet für den Lehrerberuf sei. Denn potentiell besteht in dieser Figur die Möglichkeit, dass sie ihre Stärken im praktischen Bereich zur Geltung bringen kann, wobei sie sich darüber wiederum noch nicht vollständig im Klaren ist.

Erst ist im Anschluss an diese eigentheoretische Einschätzung erzählt sie von Degradierungserfahrungen im Umgang mit Universitätsdozenten.

„(.) und dann ehm (..) auch schlechte Erfahrungen mit einigen Dozenten das muss ich jetzt auch einfach mal so sagen (.) ehm wenn man (.) grad in der Psychologie (.) von den (.) von den Professoren oder Doktoren behandelt wird wie der letzte Husten (..) und man- man hat eigentlich ´n- ´n Sack voll Arbeit und weiß nicht wo man zuerst ansetzen soll (.) und dann wird man runtergeputzt im Seminar (..)“

Deutlich wird die große Distanz zwischen ihr und den Lehrenden der Universität, die sich ähnlich der bereits dargestellten Figur des Gymnasiallehrers, allein schon durch ihre Titel „*Professoren oder Doktoren*“ (132) als etwas Besonderes abheben. Diese Konstellation widerspricht absolut ihrem Idealhorizont der gegenseitigen Anerkennung und Gleichwertigkeit, wie sie ihn in der Förderschule verortet hatte.

Die hohe Arbeitsbelastung und das gleichzeitige Gefühl der Nichtachtung und fehlender Anerkennung schichten sich zu einer Verlaufskurve zusammen, die sie auch kollektiv mit anderen Studierenden teilt. Das Studium und die Theorie werden damit für Claudia Meinel zu einem übergeordneten Verhängnis aus dem man sich kaum befreien kann.

„und (.) ja man sieht irgendwo (.) keinen Punkt mehr wo man sich mal festhalten kann //hm// (.) das ist eigentlich das schlimmste (..) ja und dann helfen auch die ändern nicht mehr (.) die waren nämlich genauso in so ´ner (.) in so ´nem Tieftal (..)“ (134-137)

Dabei führt sie die Ursachen für diese verhängnisvolle Entwicklung auf einen Bruch zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlich vorgefundenen Strukturen zurück – sozusagen eine Art Theorieschock. Das Problem ist dabei auf die institutionelle Ebene und die Divergenz von Theorie und Praxis verlagert:

„ich weiß nicht das kommt wahrscheinlich so nach ´ner Zeit //hm// (.) das man dann unzufrieden wird mit dem was man hat das ist dann anders als man sich das vorgestellt hat (.) und Uni ist ja wirklich nur Theorie (..) es ist ja wirklich mal (.) ´n Lichtblick wenn @man irgendwann mal was praktisches @machen darf //hm// (..)“ (130-141)

Die Universität ist für Claudia Meinel der institutionelle Ort der Theorie, an dem Praxis quasi nicht erwünscht ist. Indem sie sich eigentheoretisch als ‚kein Theoriemensch‘ fasst, ist die Universität eine Institution, an der sie zwangsläufig nicht passförmig agieren kann. Ausblicke auf ein Überstehen können ihr, als

„Praxismensch“, nur Möglichkeitsfelder der praktischen Betätigung geben, die in das Studium eingelagert sind.

Damit übernimmt Claudia Meinel den Theorie-Praxis Konflikt als persönlichkeitsentlastende Deutungsstrategie. Zusammenhänge zwischen biographischen Konstellationen und dem beschriebenen Erwartungsbruch werden ihr innerhalb des Interviews nicht bewusst.⁹⁸ Anhand der wenigen lebensgeschichtlichen Detaillierungen innerhalb des Interviews lässt sich erahnen, dass die im Studium ausbrechende Verlaufskurve mit den Verletzungserfahrungen aus der Schulzeit in Zusammenhang steht. Die Wahrnehmung der Universitätsdozenten als elitäre abgehobene Gruppe entspricht dem Bild des Gymnasiallehrers aus ihrer Schulzeit. Die Nichtbeachtung bzw. Missachtung ihrer großen Anstrengungen durch den Psychologiedozenten entspricht nicht ihrem Idealbild des anerkennenden Umgangs, welches sie als Ziel ihrer beruflichen Orientierung vor Augen hatte. Diese Erfahrung überträgt sie generalisierend auf das ganze Studium und die Universität als Institution, was zu einer weiteren Entfremdung von theoretischen Inhalten und einer Überidentifikation mit der „Praxis“ führt.

Bewältigung der Krise im Studium

Die Belastungserfahrungen im Studium werden so groß, dass Claudia Meinel in Erwägung zieht, das Studium abzubrechen. Dies setzt sie allerdings nicht handlungsschematisch um, sondern lässt sich durch Kommilitonen zur Teilnahme an der „Lernförderung“ (34), einem studienbegleitenden Praxisprojekt, „überredende(n)“ (143).

„(.) und da waren Leute die gesagt haben ach Mensch bewirb dich mal bei dem Projekt frag mal ob du mitmachen kannst und (.) wirste sehen is alles besser und (.) ja das waren dann auch wirklich so die Situationen die dann immer wieder (.) einen dazu bewegen weiterzumachen“ (115-118)

Es ist ein Moment, in dem sie Zuwendung durch Andere erfährt. Eine Art Zuwendung, in der Andere konkrete Handlungsschritte entwerfen, die für ihre Entwicklung hilfreich sein könnten. Sie werden zum Antriebsmotor, welcher Claudia Meinel „dazu bewegen“ (118) kann, sich weiterhin in das institutionelle Ablaufmuster einzupassen.

Die Nutzung signifikant Anderer als handlungsschematische Wegweiser in Situationen der eigenen Entscheidungsunfähigkeit, ist eine Interaktionsfigur, die Claudia Meinel generalisierend als Motor für die Abwicklung des institutionellen Ablaufmusters kennzeichnet.

⁹⁸ Dies wäre bei einer breiteren Setzung des Interviewwimpulses auf die Lebensgeschichte denkbar gewesen.

Schließlich erfährt Claudia Meinel durch die Teilnahme an der „Lernförderung“ (34) eine weitere Bekräftigung zur Bewältigung des eingeschlagenen Studienweges. Sie erlebt die Arbeit mit „den Kleinen“ als sehr „anstrengend“ (35) und leitet daraus ab, dass ihre Entscheidung, im Sekundarschulbereich zu arbeiten, richtig war.

„(.) und ehm (.) was (.) was mich dann noch so bestärkt hat in meinem (.) in meinem Geschichtsstudium und in meinem Studium für (.) für die höheren Klassen (.) war dann ehm (.) diese Lernförderung (.) //m-hm// (.) bei Frau Lessing (.) weil das fand ich so anstrengend bei den Kleinen (.) das ich gesagt hab or du hast dich so richtig @entschieden @.@ bei den Großen arbeiten zu wollen“ (32-37)

Die Bekräftigung für das Weiterführen des institutionellen Ablaufmusters zieht sie dementsprechend zunächst nicht aus dem Erleben gelingenden pädagogischen Handelns sondern aus dem antizipierten Gegenentwurf einer möglichen Passung bei einer Veränderung der Klientel. Neben dieser quasi indirekten Bestätigung ihrer beruflichen Ausrichtung entwickelt sie Freude an der Materialentwicklung für die Kinder. Sie beginnt dabei sich in die Kinder hineinzusetzen und sich mit pädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen. Diese Auseinandersetzung hilft ihr, ihre berufliche Zielorientierung zu verstärken und die hierfür notwendige Konfrontation mit ‚Theorie‘ als notwendiges ‚Muss‘ zu akzeptieren. Die ‚Lernförderung‘ bleibt dabei ein Arbeitsschritt der Kompetenzaneignung auf dem Weg zum übergeordneten diffusen Ziel der ‚Praxis‘.

„(.) ja (.) aber es war eigentlich das Beste was ich machen konnte //hm// (.) es war zwar viel Arbeit aber es war (.) es war Spaß (.) und es war ganz viel Praxis (.) und ganz viel gute Erfahrungen (..) von denen ich wie gesagt immer noch profitiere ja (.) //hm//(.) das allerbeste was passieren konnte doch (.) @.@ es muss weiterlaufen (.)“ (143-146)

Das Praxisprojekt ist ein Teil der Abwicklung des institutionellen Ablaufmusters. Ein Arbeitsschritt, in dem sie sich, auch aufgrund der praktischen Einbindung im Gegenhorizont der Theorie, eher aufgehoben fühlt. Claudia Meinel erfährt über die handlungsschematische Stützung ihrer Kommilitonen und der tatsächlichen Verbesserung durch die Inangriffnahme der ‚Lernförderung‘ eine Stabilisierung ihrer krisenhaften Studiensituation. Sie findet ein labiles Gleichgewicht mit dem es ihr möglich ist, das Studienziel weiterhin zu verfolgen.

Praktika und Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums

Die Praktika führt Claudia Meinel zunächst als stärkendes Element zur Bewältigung des Studiums an. Bei näherer Nachfrage der Interviewerin entfaltet sie allerdings ein differenziertes Bild, wobei qualitative Unterschiede der Praktika deutlich werden.

Für Claudia Meinel, für die der Praxisbezug eigentlich das Wichtigste in ihrem Studium darstellt, sind die SPÜ eine belastende Erfahrung. Sie stellt hierbei voran, dass die SPÜ während des laufenden Semesters stattfinden, worin eine Ursache für die Belastungserfahrung liegen könnte. Für Claudia Meinel ist es ohnehin schwer den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, wobei die Herausforderung in einem zusätzlichen praktischen Handlungsfeld ihre berufliche Eignung unter Beweis stellen zu müssen, sie zusätzlich unter Druck gesetzt haben könnte. Sie selbst führt diese Last nicht näher aus, sondern entwirft für die Bewertung der SPÜ das höhere Prädikat: „*nichts Halbes und nichts Ganzes*“ (175). In seiner Quintessenz symbolisiert dies, dass der erwünschte Praxisbezug im Grunde nicht stattgefunden hat. Sie war weder halb noch ganz in der Praxis involviert. Damit hatten die SPÜ für sie keinen Effekt, außer der zusätzlichen Belastung im Semester.

In den Blockpraktika macht sie unterschiedliche Erfahrungen, die sie an der Qualität der kollegialen Einbettung innerhalb der Institution festmacht. In einer Gegenstanordnung werden zwei verschiedene Ausprägungen von im Praktikum erlebten Arbeitsbündnissen deutlich. Hierbei spiegelt sich die Doppelrolle, welche sie im Praktikum einnimmt, als Handlungsproblem. Einerseits ist sie Kollegin, quasi gleichwertiger Arbeitspartner, andererseits eine nicht voll einzubeziehende Studentin, die Erprobungsraum benötigt. Diese Rollen sind verknüpft mit einem Sprung zwischen zwei Institutionen: die Schule als Aktionsraum in der Rolle des Kollegen, die Universität als Aktionsraum in der Rolle als Studentin.

„(..) wie gesagt die Praktika wo man wo man einfach nur so (.) als Student angenommen wurde der sagt man kann sich ausprobieren die waren toll (.) die waren einfach Spitze //mh// da hat man auch'n Feedback bekommen von den Lehrern und die haben-gesagt haben (.) ja das geht so oder das geht so nich aus dem und dem Grund (.) und da lernt man auch was (.)“ (181-184)

Claudia Meinel erlebt solche Situationen als förderlich, in denen sie als entwicklungsbedürftige Lernende agieren kann und tentative Erfahrungsräume ermöglicht werden. Wichtig ist dabei vor allem die Rolle der begleitenden Lehrer. Sie stellt diese als Professionelle dar, die zwischen richtigen und falschen Handlungspraxen unterscheiden und diese modellartig vorstellen und begründen können. Auffällig ist, dass bei dieser Form des Arbeitsbündnisses ihre Rolle als Kollegin in den Hintergrund rückt. Sie sieht sich selbst als unterweisungsbedürftige Schülerin, die auch das Recht hat Fehler zu machen, korrigiert zu werden und hierfür Begründungen zu erhalten. Es bedeutet in diesem Sinne, die

Anerkennung als Klient in der Krise⁹⁹ und den Einbezug in die Institution Schule, mit welcher sie sich eher identifiziert als mit der Universität.

Kontrastierend stellt Claudia Meinel hierzu eine Form des kollegialen Bezugs dar, den sie als destabilisierend für die berufliche Entwicklung bilanziert.

„(.) und dann hatte man Kollegen dabei die in einem immer so (.) das gesehen haben der kommt frisch oder die kommt frisch aus der Uni die is mitten dabei die muss uns eigentlich was – (.) was erzählen können (.) und das macht keinen Spaß das is einfach ´ne Überforderung“ (178-180)

Sie schildert eine Form des Kollegenbezuges, in der ihr die Rolle als Innovator der Praxis zugeschrieben wird. Hierbei wird sie als intensiv eingebundenes Mitglied der Institution Universität identifiziert, was ihrem eigenen Selbstbild massiv widerspricht. Sie wird als eine Vertreterin dieser Institution wahrgenommen, welche die Funktion hat, von neuen Impulsen und Veränderungen im pädagogischen Diskurs zu berichten:

„wenn man=wenn man dann von der Uni kommt man-man wird von den älteren Kollegen wirklich erstmal so (.) na ja sie haben doch jetzt das neueste gelernt sie müssten’s doch am besten wissen“ (188-190)

Angesichts der eigenen Fremdheit gegenüber der Institution Universität und dem mit ihr verbundenen Konstrukt der Theorie, fühlt sich Claudia Meinel dieser Situation nicht gewachsen. Sie erfährt dies als erneut destabilisierende Situation besonders in Bezug auf die Unsicherheit, über die Richtigkeit des eingeschlagenen beruflichen Weges. Deutlich wird darüber hinaus auch, dass die Kluft zwischen Theorie und Praxis, die sie selbst im Studium empfindet, auch in der Interaktion mit den Kollegen problematisches Krisenpotential enthält.

7.1.3 Entwicklung nach dem Studium

Übergang in den Vorbereitungsdienst

Der Übergang in den Vorbereitungsdienst stellt für Claudia Meinel eine große Erleichterung und teilweise auch das Erleben eines „Hochgefühls“ (229) dar. Sie hat die krisengeprägte erste Etappe des institutionellen Ablaufmusters bewältigt und erlebt den Wechsel von der Institution Universität in die Institution Schule vor allem als große Befreiung von der lästigen ‚Theorie‘. Zudem sieht sie nach dieser langen Zeit die Möglichkeit, sich praktisch handelnd zu erfahren.

„(.) man kann sagen man is kein Student mehr (.) und das=das (.) bringt auch bei ganz vielen Leuten so (.) na Respekt is der falsche Ausdruck aber (.) man wird anders akzeptiert (.) solange wie man man an der Schule als Student vorgestellt wird is man immer so (.) na ja (.) du bist ja noch nich fertig //hm// (.) aber wenn man eben auch sagen kann (.) nee ich habe fertig studiert (.) das is jetzt (.) die zweite Phase ich bin jetzt (.) @fast ´n Lehrer@ //hm// es fehlt nich mehr viel“ (217-222)

⁹⁹ (Oevermann 1996, 2002)

Sie erlebt außerdem einen Rollenwechsel vom quasi ‚unfertigen‘ Studenten zum ‚fast‘ Lehrer, mit dem sie eine soziale Aufwertung gerade im Kollegium verbindet. Das fertig abgeschlossene Studium wird für sie zum Beweis etwas geleistet zu haben und auf dem Weg zum anvisierten Ziel des Lehrerberufs, eine anerkannte Stufe weiter geklettert zu sein. Diese positive Einstiegssituation in das Referendariat überträgt sie allgemein auf die Zweite Phase der Lehrerausbildung. Dies wird besonders deutlich, da sie die nach den ersten Monaten des Referendariats eintretende Krise als „*Sondersituation*“ (230) darstellt.

„(.) ja (.) bis dann diese- diese Sondersituation eingesetzt hat und ich ehm (.) nur noch in Vertretungsstunden eingesetzt war und (.) na fast wie verheizt wurde kann man- kann man so sagen (.) das lief über drei vier Monate und dann war ich am Ende meiner Kräfte am Ende meiner Nerven //hm// (.) ja (.) das hat sich eigentlich bis zum Ende des Schuljahres auch nich (.) nich gebessert“ (229-233)

Diese Situation kennzeichnet, dass sie auf sich allein gestellt, vor allem in Vertretungsstunden eingesetzt wird, da beide Betreuungslehrer gleichzeitig ausgefallen waren. Die für sie so wichtige Zuwendung durch einen professionellen Anderen, der ihr handlungsschematisch für die Bewältigung der Aufgaben besteht, fällt quasi komplett weg. Diese Belastung schichtet sich, durch das fremdbestimmte ‚eingesetzt Werden‘ in Vertretungsstunden, verlaufskurvenförmig auf.

Claudia Meinel gelangt an die Grenzen ihrer Kräfte und erfährt eine ähnliche Destabilisierung, die sie mit der Krisensituation des ‚Aufgebenwollens‘ im Studium parallelisiert.

„das is so’n Punkt ja grad vor den Sommerferien wenn keiner mehr richtig kann (.) und keiner mehr richtig Lust hat (.) und diese Stimmung haste irgendwie überall die haste bei den Schülern die haste bei den Kollegen (.) die haste im Seminar (.) und dann sagste (.) nee @.@ ich will nich mehr @2@“ (120-123)

Es ist zugleich ein Verlaufskurvenprozess des Burnout, den sie als kollektiv kennzeichnet und der sich daher in seiner Intensität noch steigert, da sie nicht auf die stabilisierende Unterstützung anderer zurückgreifen kann:

Einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Auftreten der Krisenerfahrungen im Studium und im Referendariat, besonders im Kontext der fehlenden Anerkennung durch Andere und des Überhandnehmens des Arbeitspensums, stellt sie nicht her. Sie generalisiert diese Krisenerlebnisse eher als normale Frustrationspunkte, denen man sich innerhalb der beruflichen Entwicklung notwendigerweise stellen muss.

Eine Stabilisierung ihrer Lebenssituation im Referendariat erfährt sie nach den Ferien durch die Zuteilung neuer Betreuungslehrer.

„(..) ja (.) deswegen bin ich zufriedener als im letzten Schuljahr ich bin ausgeglichener obwohl ich (.) in kürzester Zeit viel mehr machen muss (.) das stört mich alles nich mehr (.) das is so (.) na ja du machst es halt“ (233-236)

Die Möglichkeit des Zurückgreifens auf ihre Betreuer sieht sie als evidente Ursache für die eigene Beruhigung und Selbstbegründigung und die pragmatische Handhabung der Anforderungssituation. Zudem findet sie einen weiteren Identifikationsraum im Referendariat durch den anerkennenden und Mitleid signalisierenden Umgang. Anders als im Studium hat sie das Gefühl, dass die besondere Belastung und das zu erledigende Arbeitspensum erkannt und gewürdigt werden.

Relationierung der verschiedenen Praxiserfahrungen mit der Situation im Vorbereitungsdienst

Claudia Meinel setzt die Praktika und die Erfahrungen in der ‚Lernförderung‘ an mehreren Stellen des Interviews und aufgrund einer expliziten Nachfrage mit dem Referendariat in Bezug. Dabei stellt sie besonders die Dimension der zeitlichen und kontinuierlichen Einbindung in die Praxis als wesentliches Kriterium für die Ermöglichung von Kompetenzerwerb in den Vordergrund.

„(.) und man=man sieht die eigene Wirksamkeit nich und das is eigentlich das (.) was einem ja fehlt (.) //ja// (.) und wenn ich Lehrer werden will dann brauch ich auch mal ´n Feedback (.) eh was von deinen Bemühungen kommt an bei den Schülern (.) und das hatt ich beim Projekt (.) über das ganze Jahr aber in den vier Wochen eben nich //hm// (.) das is eben wirklich das gute am Referendariat //hm// (.)“ (200-209)

In diesem Sinne stellt sie das Projekt der ‚Lernförderung‘ als Praxiserfahrung mit dem größten persönlichen Lerneffekt heraus. Den eigentlichen Vorteil dieser zeitlich langfristigen Einbindung sieht sie in der Möglichkeit, ihre eigene „Wirksamkeit“ zu erleben und unter Beweis zu stellen. Dies sei der entscheidende Vorteil des Referendariats. Diese Erfahrungen der Selbstwirksamkeit schildert sie ausführlich im Kontext des Referendariats. Die Lernerfolge der Kinder sind für sie der signifikante Ankerpunkt der eigenen Anerkennung und als neuer Motor um das institutionelle Ablaufmuster des Referendariats zu überstehen und sich den institutionellen Anforderungen zu stellen.

„wenn man dann (.)´ne Stunde hat @.@ und man kriegt wirklich mal alle aus dieser Klasse es is (.) traumhaft schön (.) [...] (.) und das is (.) ja das is eigentlich das im Referendariat was einen dann immer dazu bringt (.) ich mach weiter (.) egal wie stressig das jetzt is und (.) egal was die im Seminar jetzt noch sehen wollen ich mach jetzt weiter“ (86-89)

Hierbei schöpft sie mehr aus der Arbeit mit den Grundschulkindern, als aus der Arbeit im Sekundarschulbereich, da es ihr leichter fällt, diese Schüler zu motivieren.

Zur Verbesserung der Gesamtsituation trägt auch eine Umdeutung der, in der „Lernförderung“ (34) entwickelten Eigentheorie, sie könne nicht mit „den Kleinen“ (35) arbeiten, bei. Sie erkennt, dass es einen Unterschied macht, ob man sich mit den Kindern im institutionell ungerahmten Bereich der „Freizeit“ (50) beschäftigt, oder ob sie Kindern im Rahmen der Institution Schule begegnet. Sie führt hierbei ihre gegenwärtigen Erfahrungen mit den Grundschulern im Unterricht, die sie als motiviert und lernbereit erlebt, als Gegenhorizont zu den Erfahrungen im Kontext der „Lernförderung“, die sie nur knapp als „sehr anstrengend“ (49) skizziert.

Gleichzeitig stellen sich diese Erfahrungen dennoch als vorteilhaft für die Arbeit im Referendariat heraus.

„(.) weil ich nich mehr so (.) so unerfahren in diesen (.) diesen Unterricht rein gegangen bin ich kannte ja nur Geschichte (.) aus den Praktika (.) und so hatt ich diese Erfahrung mit Deutsch und Mathe und das hilft mir unwahrscheinlich weiter“ (56-58)

Sie kann methodisch auf ihre erworbenen Kenntnisse der spielerischen Materialgestaltung zurückgreifen. Dies vermittelt ihr mehr Sicherheit, die sie allein mit der Ausbildung im Sekundarschulfach nicht gehabt hätte.

Zudem fühlt sie sich, anders als im Studium, unter weniger Begründungsdruck, was ihr wiederum mehr Gestaltungsfreiheit gibt.

„und man hat auch nich mehr so das Gefühl (.) oh Gott alles was ich jetzt mache muss ich hinterher @aufschreiben und als Bericht abgeben@“ (324-325)

Es ist, als würde die Praxis einen schützenden Mantel um sie legen: sie ist ein ‚Praxismensch‘, der es in der Institution der Theorie sehr schwer gehabt hat, in seinen Fähigkeiten zur Geltung zu kommen. Im Kontext der Praxis entwickelt sie mehr Vertrauen, den Anforderungen und Rahmungen genügen zu können.

Auch die Seminare nehmen hierbei eine stützende Funktion ein.

„(.) Mathe und Geschichte sind Seminare (.) die brauch ich (.) das sind Fachseminare da (.) krieg ich immer wieder (.) neues Handwerkszeug (.) was ich brauche //hm// (.) die sind (.) richtig anstrengend (.) aber die bringen auch richtig was //hm// also da (.) weiß ich (.) wenn ich morgens aufstehe ich kann (.) mich nachmittags wenn ich nach Hause komme nur noch hinlegen @.@ es (.) war sehr anstrengend aber auch sehr hilfreich //m-hm// (.) die andern drei Seminare sind (..) ja (..) wie sind die @.@ sie sind nich schlecht (.) also ich hab ehm (.) in allen Seminaren sehr gute (.) Leute die die leiten sehr gute Seminarleiter (.) ehm (.) die andern drei Seminare sind für mich ´ne Auszeit (.) von der von der Schule //hm// sagen wir’s mal so //hm// (.) man kann mal Erfahrungen austauschen man kann (.) Frust ablassen man kann (.) tolle Erfahrungen austauschen (..) eh (.) ja die sind mehr (.) Erfahrungsaustausch die sind auch mehr (..) na ja (..) sagt man (.) krieg ich nich wie kann ich das jetzt am besten ausdrücken @.@ (...) ja Auffrischen von Wissen //hm// (.) was mal ´ne nette Auszeit zu dem (.) zu dem andern is zu dem (.) richtig harten Arbeiten“ (257-268)

Sie findet in den Seminaren „Handwerkszeug“ (258), das sie für ihre Arbeitspraxis als nützlich erfährt. Diese Seminare fordern sie heraus und verlangen zusätz-

lichen Krafteinsatz. Die anderen Seminare nutzt sie vor allem als Raum zur Entspannung und zum gegenseitigen Austausch mit Leidensgefährten. Sicherheit gibt ihr auch, dass im Seminar markiert wird, welche dieser Inhalte, bei der Prüfung abrufbar sein müssen.

Insgesamt tritt sie im Vorbereitungsdienst in ein rezeptives Verhältnis zu den theoretischen Inhalten, die sie bereits aus dem Studium kennt und lediglich „Auffrischen“ muss. Es ist eine Art Auffüllen des Theoriedepots, eine Renovierung der Wiedergabefähigkeit von Theorien. Diese scheinen allerdings keine Relevanz für die Auseinandersetzung mit ihrem praktischen Handeln zu haben.

Der Vorbereitungsdienst enthält in diesem Sinne Anknüpfungspunkte zur ursprünglich entworfenen Vision der Arbeit mit behinderten Kindern in einer Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung. Sie fasst diese für sie bestärkende Situation höherprädikativ zusammen:

„(.) aber das is das was mich (.) immer bestärkt weiterzumachen (.) //hm// (.) die Praxis eigentlich (.) die leuchtenden Augen der Kinder (.) ja“ (381)

Die „leuchtenden Augen“ (381) als Metapher für die Praxis lassen sich dabei doppeldeutig interpretieren. Einerseits stehen sie für die Erkenntnismomente der Kinder, die sie auf den Erfolg ihres eigenen Lehrerhandelns zurückverweisen kann. Andererseits sind sie Symbol für die Anerkennung und Bewunderung, die sie im Kontext der Praxis im Gegensatz zur rauen Theoriewelt erfahren kann.

Auseinandersetzung mit Unterricht im Vorbereitungsdienst

Stützende Funktion haben für Claudia Meinel, nach ihrer eigenen Einschätzung, die organisatorischen Rahmungen der Schule, die ihr eine Handlungsorientierung bei der Unterrichtsgestaltung geben. Sie kann sich nun bei der Auswahl der Inhalte auf die Rahmenrichtlinien berufen und vertraut auch mehr auf ihr eigenes Urteil. Zudem schätzt sie ein, dass sie im Laufe des ersten Vorbereitungsjahres ein gewisses Methodenrepertoire aufgebaut hat, welches ihr eine Art von Routine ermöglicht.

In Folge einer Nachfrage nach einer möglichen Zielstellung der Lehrerausbildung versucht Claudia Meinel zu fassen, was ihr eigenes Lehrerhandeln ausmacht.

„(.) eigenständig denken (.) und alles hinterfragen (.) ich weiß das is (.) bei unsern Schülern ganz schwierig gerade im Lernbehindertenbereich //hm// (.) aber ich finde es is eigentlich das allerwichtigste auf der ganzen Welt (.) das ich mir nich (.) irgendwas aufdrücken lasse sondern das ich- das ich lerne (.) eigenständig zu hinterfragen (.) und das- (.) das spiegelt eigentlich mein Unterricht in jeder Stunde wider //m-hm// (.) und ehm (.) meine Schüler hassen mich dafür (.) ich bin ´n Lehrer der im Geschichtsunterricht immer warum fragt @@ (.) einfach nur damit sie (.) damit sie das noch mal durchdenken was

hab ich jetzt gehört (.) wie is meine eigene Meinung dazu (.) und warum hab ich mir ausgerechnet diese Meinung gebildet“ (348-355)

Was sie von ihrem Unterricht und ihren Schülern erwartet, ist „*eigenständig(es) Denken*“ (348), die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem „*warum*“ – „*warum habe ich mir ausgerechnet diese Meinung gebildet*“ (355). Ziel ihres Unterrichtes ist dementsprechend, von ihren Schülern Begründungen für das eigene Handeln herauszufordern. Offen bleibt dabei, auf welchem Weg sie diese Begründungen finden können, das heißt eben auch, wie Unterricht gestaltet sein muss, damit Kinder auf die „*Warum-Frage*“ antworten können. Die Schwierigkeiten, die diese Frage bei den Schülern hervorruft, überträgt sie auf den klassischen Diskurs der traditionellen Sonderpädagogik, indem sie auf die spezifische Problematik der Klientel dieser Schulform zurückverweist. Mit der Verwendung des Personalpronomens „*unsern*“ (349) in der dritten Person Plural verortet sie sich zugleich in der Gemeinschaft der Sonderschullehrer, die um die Defizite ihrer Schüler wissen.

Claudia Meinel versucht sich selbst als einen bestimmten „*Typ*“ (344) mit einem bestimmten Unterrichtsstil zu fassen. Hierbei schwankt sie zwischen Argumentationslinien der tradierten Sonderpädagogik und dem Versuch sich von dieser Praxis abzugrenzen. Dies kennzeichnet ihre Gegenwartssituation im Vorbereitungsdienst. Es ist eine Pendelbewegung zwischen der Entwicklung und Entfaltung eigener Erfahrungen und Einstellungen zur Unterrichts- und Schulpraxis und der Auseinandersetzung mit den kollektiv entworfenen Praxen des Unterrichtshandelns in der Sonderschule.

7.2 Analytische Abstraktion des Falles: Claudia Meinel

7.2.1 Zur biographischen Gesamtstruktur des Falles

Die berufliche Entwicklung Claudia Meinels ist geprägt durch eine große Unsicherheit und Diffusität bezüglich der eigenen Fähigkeits- und Selbstwirksamkeitspotentiale, die sie über die Nutzung handlungsschematischer Vorentwürfe Anderer und die Übertragung von Entscheidungsverantwortung auf eine Instanz außerhalb ihrer selbst kompensiert. Die Ausrichtung auf ein zukünftiges Ziel ist eine Strategie, mit der es ihr gelingt, die Anforderungen zu bewältigen, auch wenn sie sich diesen nicht gewachsen fühlt.

Das Studium durchläuft sie in diesem Sinne in Form eines institutionellen Ablaufmusters zur Erreichung eines Berufsabschlusses über den sie einen Zugang in das Arbeitsfeld der Sonderschule erhalten kann. Diese stellt, aufgrund früherer Erfahrungen in diesem Kontext, einen positiven Gegenhorizont zu eigenen schulischen Erfahrungen dar. Für Claudia Meinel ist es ein Ort der gegenseitigen

Anerkennung, in dem man Bestätigung und Stärkung von Anderen erfahren kann. Ihr Studium stellt für sie eine schwer zu bewältigende Anforderung dar. Claudia Meinel findet an der Universität nicht das, was der Ausgangspunkt ihres beruflichen Interesses war. Anstatt einer Atmosphäre der Anerkennung und Gleichwertigkeit, fühlt sie sich durch die „Professoren und Doktoren“ zurück gestoßen. Sie sieht sich in Form der ihr fremd bleibenden „Theorie“ mit Leistungsdruck, Begründungszwang und hoher Arbeitsbelastung konfrontiert. Gleichzeitig fehlen ihr Momente in denen sie sich als selbstwirksam erfahren kann und in denen sie die Bestätigung findet, für den Lehrerberuf geeignet zu sein.

Diese Marginalitätserfahrungen kompensiert sie über die Eigentheorie ‚kein Theoriemensch‘ zu sein, die eine grundsätzliche Nichtpassung zur Institution Universität und mögliche Fähigkeitspotentiale im Kontext der Praxis unterstellt. Die höhersymbolische Aufladung der Praxis wird dabei zu einem Antriebsmotor zur Bewältigung des Studiums, verhindert aber gleichzeitig eine Öffnung und aktive Aneignung theoretischer Inhalte.

Claudia Meinel: Biographische Linien, Basispositionen und -strategien

- große Unsicherheit und Diffusität bezüglich der eigenen Fähigkeits- und Selbstwirksamkeitspotentiale
- Nutzung handlungsschematischer Vorentwürfe von Anderen zur eigenen Zielausrichtung und Verstärkung des eigenen Ziels
- Übertragung der Entscheidungsverantwortung auf Andere
- das Konzept Sonderschule als idealer Ort gegenseitiger Anerkennung
- Wunsch nach Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Suche nach Bestätigung und Anerkennung der eigenen Leistungen durch Andere
- Abgrenzung von Institutionen und Angehörigen des höheren Bildungsweges
- Selbstverortung als „kein Theoriemensch“: keine Theoriekompetenzen aber mögliche Praxiskompetenzen
- Motoren der Verfolgung des institutionellen Ablaufmusters: höhersymbolische Aufladung der Praxis, Fokus auf ein zukünftiges Ziel, handlungsschematische Unterstützung durch signifikant Andere

7.2.2 Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen

Den Konflikt mit der „Theorie“ und der Institution Universität stellt Claudia Meinel als ein Kernproblem ihrer Entwicklung während des Studiums dar. Die Praxis, als Gegenhorizont zur unangenehmen Welt der Theorie, wird für sie dabei der antizipierte heilsame Ort, in dem sie erfahren kann, ob sie für den Lehrerberuf wirklich geeignet ist. Die Verfolgung dieser Zielrichtung ist ein Motor, mit dem es ihr gelingt sich den Anforderungen des Studiums trotz der massiven Krisen- und Belastungserfahrungen weiterhin zu stellen.

Aber auch in den Praktika findet sie diese Sicherheit nicht. Auch hier zweifelt sie an der Richtigkeit ihrer Studienwahl und überträgt die Verantwortung in die Hände der begleitenden Kollegen. Schwierig sind für sie vor allem solche Situationen, in denen sie das Gefühl hat, in ihrer Rolle als Angehörige der Universität wahrgenommen zu werden, die für die Innovation der Praxis zuständig ist. In ihrer krisenhaften Unsicherheit bezüglich der Eignung für den Lehrerberuf und ihrer Fremdheit zur Institution Universität bedeutet dies eine absolute Überforderungssituation, die im Gegensatz zur erhofften Rückversicherung für die Berufswahl eine erneute Destabilisierung hervorruft.

Unterstützt sieht sie sich dann, wenn sie von den Kollegen als Klient in der Krise, im Sinne eines professionellen Arbeitsbündnisses, wahrgenommen wird. Zugleich wünscht sie sich dabei allerdings handlungsschematisch vorgezeichnet zu bekommen, welche Vorgehensweise richtig oder falsch ist. Darin sieht sie den wirklichen Lernerfolg verankert. Hierin zeigt sich eine dominante Strategie Claudia Meinels: die Ausrichtung an normativen Standards des richtigen oder falschen Handelns, der Versuch der Ungewissheit des Lebens durch die Orientierung an festen Regeln zu begegnen.

Genauere Vorstellungen davon, was sie in der Praxis über die Arbeit im Kontext Schule erfahren möchte, hat Claudia Meinel nicht vor Augen. Es geht ihr im Allgemeinen darum, sich selbst zu vergewissern, dass sie für diesen Beruf geeignet ist.

Die Praxiserfahrung der Lernförderung ist dabei anders gelagert. Hierbei kann sie nicht auf unterstützende Kollegen zurückgreifen, sondern muss sich selbst mit möglichen Wegen der Gestaltung von Lernanlässen auseinandersetzen. Dies macht ihr Freude und wird zugleich eine wichtige Grundlage für ihre spätere Unterrichtspraxis im Vorbereitungsdienst. Auch nutzt sie die Erfahrungen im Praxisprojekt, um ihre Ungewissheit über die Eignung für den Beruf zu relativieren. Der Umgang mit „den Kleinen“ fällt ihr schwer. Dies bedeutet eine Verunsicherung, die sie in ihrer Umkehrung: mit „den Großen“ könne es ihr leichter

fallen, als Bekräftigung für ihre Wahl des Unterrichtsfaches im Sekundarschulbereich umdeutet. Die höhersymbolische Aufladung der Praxis nutzt Claudia Meinel um das Ziel aufrechtzuerhalten, welches mit dem Antritt des Studiums für sie entschieden wurde. Das weitere Verfolgen des institutionellen Ablaufmusters gibt ihr Sicherheit, da genaue Handlungs- und Ablaufschritte vorgeschrieben sind, lässt aber die unterschwelligen Zweifel und Ängste über die eigenen Kompetenzen nicht verschwinden.

Claudia Meinel entlastet sich zwar mit der theoretischen Formulierung „kein Theoriemensch“ zu sein, kann aber andererseits auch noch nicht fassen, ob sie ein „Praxismensch“ sein könne, also über Kompetenzen in der Praxis verfüge. Erst im vollen Einbezug bzw. langfristigen Einbezug in die Praxis, sei es möglich, diese Frage eindeutig zu klären, so ihre theoretische Argumentation für die Legitimation der nicht abzuwendenden Unsicherheit über die Richtigkeit der Berufswahl im Studium.

7.2.3 Übergang und Gegenwartsperspektive

Im Vorbereitungsdienst erfährt Claudia Meinel zunächst eine generelle Entlastung, da sie den Unsicherheit stiftenden Raum der Theorie verlassen kann. Im Bezugsgebiet der Praxis kann sie sich selbst eine neue Rolle zuschreiben und fühlt sich dementsprechend auch anders wahrgenommen. Sie ist nicht mehr Studentin, eine unfertige Angehörige der Universität, sondern fühlt sich zum ‚fast Lehrer‘ aufgewertet. Durch die Bewältigung der ersten Ausbildungsphase wurde ihr quasi per offizieller Bewertung ein Grundstück an Kompetenz zugeschrieben, das sie sich selbst anerkennen kann. Zudem wird sie als bemitleidenswerte Andere erkannt, die sich enormen Anforderungen stellen muss, was ihrem Selbstbild entspricht und der Figur ihrer Suche nach Anerkennung entgegen kommt.

Claudia Meinel hat im Vorbereitungsdienst die Möglichkeit, über die Lernerfolge der Kinder Selbstwirksamkeit zu erfahren und ihre negativen Vorerfahrungen im Umgang mit „den Kleinen“ neu zu deuten. Zugleich sieht sie Vorteile in ihrem spezifisch eingeschlagenen Berufsweg. Mit der Teilnahme am Praxisprojekt hatte sie für sich Kompetenzen erworben, auf die sie nun zurückgreifen kann und die ihre Unsicherheit reduzieren. Besonders angesichts des studierten Unterrichtsfaches Geschichte wird ihr deutlich, dass es von Vorteil war, sich mit dem Arbeitsbereich jenseits des Sekundarschulalters und des Faches beschäftigt zu haben.

Mit dem theoretischen Anteil des Vorbereitungsdienstes, den Seminaren, kann sie weitaus gelassener umgehen als im Studium. Einerseits gibt es Seminare in

denen sie sich intensiv mit Dingen auseinandersetzt, die sie für ihre Unterrichtspraxis für relevant hält. Andererseits gibt es ihr Sicherheit, dass die zu leistenden Prüfungsanforderungen sehr transparent gehalten werden. Sie tritt in ein rezeptives Verhältnis zu den theoretischen Inhalten, die sie als ein ‚Muss‘ der Ausbildung akzeptiert hat und nun als „Auffrischen von Wissen“ (267) pragmatisch aufnehmen kann. Es ist eine Art Auffüllen des Theoriedepots, eine Renovierung der Wiedergabefähigkeit von Theorien. Diese scheinen allerdings keine Relevanz für die Auseinandersetzung mit ihrem praktischen Handeln zu haben. Mit dieser Relativierung der Bedeutung von Theorie, tritt für sie auch der Begründungsdruck für das eigene Handeln in den Hintergrund, den sie während der Praktika in Form des Praktikumsberichtes als wesentlich belastender empfunden hatte.

Stützende Funktion haben für sie die organisatorischen Rahmungen der Schule. In einer Kombination aus der Orientierung an den Rahmenrichtlinien, den Bedürfnissen der Kinder und ihrem eigenen Urteil über die Lernbedürfnisse fällt es ihr nun leichter einen pragmatischen Weg der Unterrichtsgestaltung zu finden. Zudem beginnt sie Routinen in der Methodenauswahl zu entwickeln, die ihr mehr Sicherheit geben.

Claudia Meinel wird im Vorbereitungsdienst durch die Erfahrungen der Selbstkompetenz und Anerkennung insgesamt sicherer in Bezug auf ihre Berufswahl. Dennoch handelt es sich um eine vage Sicherheit, die bei der Kumulation von Belastungsfaktoren in Gefahr steht, in sich zusammen zu fallen. Hierbei ist die Unterstützung und Begleitung von Kollegen erneut ein wichtiger Faktor für ihre Stabilisierung. So führt sie die Verbesserung nach der ersten Krisenerfahrung im Vorbereitungsdienst in erster Linie auf die Zuteilung neuer Betreuungslehrer zurück.

Insgesamt betrachtet, findet Claudia Meinel in der Praxis des Vorbereitungsdienstes genau das, was sie sich gewünscht hatte. Es sind die „leuchtenden Augen der Kinder“, die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und die Anerkennung durch Andere, sei es durch Kinder oder Kollegen, die sie im Vorbereitungsdienst findet. Dennoch bleibt die Frage offen, wie sie zukünftig mit Situationen umgehen wird, in denen sie keine Anerkennung von den Schülern zurückgespiegelt bekommt oder Konflikte im Kollegium auftreten. Durch die Fokussierung auf das Berufsziel ‚Lehrer werden‘ ist es Claudia Meinel gelungen bis zur ersten Hälfte des Vorbereitungsdienstes den institutionellen Anforderungen auf diesem Ausbildungsweg gerecht zu werden. Auf diesem Weg hat sich durch die Entfremdungserfahrungen im Studium und das stetige Bedürfnis nach der Bewertung ihres Berufsweges als richtige Entscheidung, eine tiefe Kluft in Claudia

Meinels Sicht auf das Spannungsfeld von Theorie und Praxis gegraben. Interessant in Hinblick auf die weitere berufliche Entwicklung Claudia Meinels wäre, ob es ihr gelingt über die Erfolgserfahrungen in der Praxis auch eine Relativierung ihrer negativen Sicht auf das Studium und dessen theoretischem Gehalt zu vollziehen.

7.3 Fallportrait: Carsten Freiwald

Biographische Hintergrundinformationen, Intervieweinstieg

Carsten Freiwald hat das Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik mit dem Sekundarschulfach Wirtschaft/Technik studiert. Er begann die Vorbereitungszeit direkt nach dem Studium und hat zur Zeit des Interviews ein Jahr dieser Ausbildungsphase absolviert. Das Interview fand in der Privatwohnung des Informanten statt.

In einem Vorgespräch erbat sich Carsten Freiwald Informationen zum Interesse der Forschungsarbeit. Die Interviewerin eröffnete, dass es ihr um die Lebensgeschichten von Referendaren ginge und im groben Kontext um Fragen der Lehrerbildung. Carsten Freiwald wies daraufhin, dass er etwas älter als andere Referendare sei und daher seine Lebensgeschichte sehr lang sein könne und fragte nach Eingrenzungsmöglichkeiten. Er äußerte den Wunsch, sich vor allem auf seine berufliche Entwicklung zu beziehen.

Der Interviewimpuls ist aufgrund technischer Schwierigkeiten leider nicht mitgezeichnet worden. Das Interview beginnt mit der Ratifizierung einer möglichen Eingrenzung seiner Lebensgeschichte auf die Perspektive der beruflichen Entwicklung. Nach Zustimmung der Interviewerin benötigt Carsten kurze Bedenkzeit und bestätigt die vorgeschlagene Vorgehensweise mit der Begründung „*is glaub ich einfacher*“ (4). Eine Darstellung der ganzen Lebensgeschichte, die weitreichende Bereiche seiner Persönlichkeit einbeziehen würde, ist demzufolge entweder für ihn oder aus seiner Sicht für den Zuhörer eine zu komplexe Anforderung.

7.3.1 Entwicklung bis zur Studienwahl des Lehramtsstudiums

Familiärer Hintergrund

Carsten Freiwald beginnt seine Darstellung mit der Einführung des beruflichen Hintergrunds seiner Familie. Diese sei durchweg technisch orientiert gewesen. Er untermauert dies mit einer Aufzählung der einzelnen Familienmitglieder mit technischen Berufen, die sich wie eine Art Ahnenfolge des Technikinteresses aufblättert.

„so mein Vater is Maschineningenieur (.) mein Bruder is Maschineningenieur (.) mein Großvater is Schlosser (.) meine Mutter hat'n technischen Beruf jelernt mein Bruder hat auch Maschinenbau stu- äh studiert also da (.) ja eigentlich so'n Großteil meiner Familie is irgendwie so mit (.) ja Technik irgendwie konfrontiert (.)“ (6-9).

Die Konfrontation mit ‚Technik‘ betrifft die ganze Familie, nur Carsten Freiwald selbst stellt hierbei die Ausnahme. Er charakterisiert sich durch ein ‚Nichtinteresse‘ am beruflichen Thema der Familie. Der familiäre Hintergrund wird damit als Bezugsquelle für eine berufliche Orientierung ausgeschlossen.

Mit dieser Gegensatzanordnung der technischen Orientierung der Familie und des eigenen ‚Nichtinteresses‘ an diesem Thema, wie auch mit der weitgehenden Ausblendung familiärer Beziehungskonstellationen, kennzeichnet Carsten Freiwald seine berufliche Entwicklung als einen von familiären Bezügen unabhängigen Werdegang. Der Ausgangspunkt seiner Geschichte ist damit quasi eine fehlende Orientierung. Da er das berufliche Thema der Familie nicht für sich selbst annehmen kann, liegt es an ihm, eine berufliche Richtung aus sich selbst zu schöpfen. Diese Einschätzung muss er allerdings im Zuge einer in der Erzählung rasch folgenden Hintergrundkonstruktion revidieren:

„äh stopp also in meiner Familie ne ganz wichtige Person is glaub ich auch so ganz ((leise bis +)) klassisch äh so meine Tante (.) die mit bei uns (.) zusammen im Haus gewohnt hat (.) und die is Lehrerin //mh// also //mh// ja ziemlich klassisch ((+)) ((lauter)) aber ich wollt nie Lehrer werden (.)“ (21-23)

Eine bedeutende Person in seiner Familie ist die Tante, welche im selben Haus wohnt und während seiner Kindheit sehr präsent ist. Während seine Mutter erst am Abend nach der Arbeit für ihn da sein kann, hat seine Tante *„relativ viel Zeit“* (786) und ist durch ihren Lehrerberuf sowohl nachmittags, als auch in den Ferien für die Kinder da. Sie wird zur *„Hauptbezugsperson“* (788), einer signifikant Anderen, zu der Carsten eine besondere Beziehung aufbaut. In einer Gegensatzanordnung zum Verhältnis zu seinen Eltern, charakterisiert er diese Beziehung als *„gleichberechtigter“* und *„offener“* (792, 793), während er seine Eltern in der *„Hierarchie“* weit von ihm entfernt wahrnimmt. Diese offene gleichberechtigte Beziehungsstruktur, im Gegensatz zum hierarchischen Beziehungsgefälle, wird für Carsten Freiwald zum Gradmesser gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen. Die Suche nach dieser Form von Beziehungsqualität wird im weiteren biographischen Verlauf immer wieder Antriebsmotor und zugleich auch Angriffspunkt für Verletzungen und Enttäuschungen. Der Aufbau gleichberechtigter und vertrauensbasierter Beziehungen ist zugleich ein Ziel, welches er auf beruflicher Ebene zu verwirklichen versucht.

Carsten Freiwald erlebt unmittelbar den Alltag einer Lehrerin: *„so mit Klassenbüchern zu Hause und in den Ferien Schule mit besuchen und so“* (27) und setzt dies parallel mit den Erfahrungen, die *„Lehrerkinder“* (28) in ihrer Kindheit ma-

chen. Er resümiert diesen Kontext des Aufwachsens mit dem höheren Prädikat „ja ziemlich klassisch“ (23). Gleichzeitig setzt er diesem ‚klassischen Bild‘ entgegen, dass er in seiner Kindheit und Jugend nie Lehrer werden wollte.

Carsten Freiwald entwickelt damit das Bild eines jungen Menschen, der nicht den Traditionslinien oder persönlichen Einflüssen der Familie folgt, sondern sich selbstbestimmt und unabhängig in eine berufliche Suchbewegung begibt. Er grenzt sich dezidiert von dem Bild einer fremd beeinflussten Berufswahl durch signifikant Andere ab. Die Einführung der Tante als signifikant Anderer innerhalb einer Hintergrundkonstruktion und der betonte Ausschluss familiärer Bezüge im beruflichen Entwicklungsprozess lassen auf ein eher problematisches Verhältnis zum Familienhintergrund schließen. Gleichzeitig wird damit aber auch deutlich, dass die individuelle und selbstbestimmte berufliche Entwicklung für Carsten Freiwald einen hohen Stellenwert einnimmt.

Thema Berufswahl

Carsten Freiwald erlebt seine Schulzeit in der ehemaligen DDR und wird in der neunten Klasse das erste Mal mit dem Thema ‚Berufswahl‘ konfrontiert. Die Schüler müssen sich mit dem Zeugnis der neunten Klasse bewerben. Carsten betont seine berufliche Planlosigkeit, bemerkt aber gleichzeitig, dass der Wunsch zu studieren bereits zu diesem Zeitpunkt manifest ist:

„(.) und damals hat ich überhaupt keene Vorstellung (.) also ich wusste irgendwie, dass ich studieren will //mh// das war mir komischerweise von vornherein klar //mh//“ (19-20)

Er wählt schließlich den Besuch der erweiterten Hochschule und beurteilt dies im Nachhinein als einen Aufschub der Berufsentscheidung, mit der er sich zwei Jahre später, aufgrund des staatlich regulierten Berufseingliederungssystems der DDR erneut befassen muss. Die Zentralvergabe der Studienplätze in der elften Klasse zwingt ihn zu einer Entscheidung, zu der er sich eigentlich noch nicht in der Lage fühlt.

„und da stand ich halt vor der elften Klasse wieder vor dem Problem (.) äh was ich tun soll (.) und (.) ich hatte überhaupt keene Idee (.) also (.) ich hab dann irgendwie so den Katalog da durchgeblättert für was man sich so alles bewerben kann und ähm (.) ich wusste einfach nix aber (.) ich musste halt mich für irgendwas bewerben und dann hatte ich (.) ((leise bis +)) is mir heute schon fast peinlich ähm (.) mich für Werks- Werkstoffentwicklung beworben //mmh// in T-Stadt (.) (+) also ich wusste nich was es is //@.@ also heutzutage weiß ich's @.@// das es was ganz schlimmes is also (.) ja darauf hat ich mich beworben hab natürlich prompt die Zusage gekriegt“ (34-41)

Es handelt sich um eine Dilemmasituation. Durch die institutionellen Ablaufmuster der DDR wird die Berufswahl zu einem ‚Problem‘, das an ihn herangetragen wird. Er muss sich zwischen Optionen entscheiden, über die er keine aus-

reichenden Kenntnisse besitzt und die in ihm kein tieferes Interesse wecken. Als Lösung für dieses institutionell vorgegebene Entscheidungsproblem sieht Carsten Freiwald nur die Möglichkeit des passiven „für irgendwas bewerben“. Er wählt das Fach „Werkstoffentwicklung“ und erhält eine nicht unbedingt erwünschte Zusage. Diese quasi ‚blinde‘ Wahl eines völlig unbekanntes Berufsfeldes, welches er im Nachhinein lakonisch als „*was ganz schlimmes*“ einschätzt, bezeichnet er im Rückblick als „*fast peinlich*“ (38). Diese Art des passiven reaktiven Handlungsschemas ist ihm dementsprechend aus heutiger Sicht eher fremd und unverständlich. Von den möglichen Konsequenzen der als ungünstig antizipierten Wahl wird er allerdings sehr schnell befreit:

„(.) damals war ich dann in der Zwölften und des war ((Räusper)) in der zwölften Klasse das war 1989 da äh kam dann halt die Wende also (.) irgendwie zwei Wochen //mmh// später ging es dann los nachdem ich die Zusage bekommen hatte“ (41-43)

Zwei Wochen nach Erhalt der Zusage beginnt die politische Wende in der DDR. Die bestehenden Zusagen für die berufliche Ausbildung werden hinfällig und Carsten Freiwald wird ‚von dem Problem befreit‘, die vermutlich ungünstig gewählte Laufbahn anzutreten.

Die Euphorie der Wendezeit

Carsten kennzeichnet die ‚Wendezeit‘ als insgesamt sehr bedeutende Lebensphase. Sie löst einen Prozess der intensiven Auseinandersetzung mit seiner Persönlichkeit aus und wird für ihn eine Phase der allgemeinen „*Neuorientierung*“ (54). Mit der Wende eröffnet sich für ihn eine scheinbar „*grenzenlose*“ (50) Flut an Möglichkeiten, die überwältigend wirkt und fast an die Grenzen des Zumutbaren führt.

„(.) und dann stand dir halt auf einmal wirklich so die Welt offen und alles zu viel und es war halt irgendwie grenzenlose Freiheit (..)“ (49-50)

„(.) nich nur ich also och so mein Freundeskreis wir ham irgendwie nich geleuchtet¹⁰⁰ wir ham geglüht //mmh// also (.) //mh// also wir ham gebrannt //mh//“ (58-59)

Die politische Umbruchsituation der ‚Wende‘ bedeutet für Carsten Freiwald damit weit mehr als die Befreiung von der zwangsverordneten Berufswahl. Es scheint als würden ihm unbeschränkte Möglichkeitshorizonte offen stehen. Das Thema der Berufswahl wird zunächst von der Welle der Wende verdrängt, die ihn herausfordert sich intensiv mit den gesellschaftlichen Veränderungen zu beschäftigen und hierbei einen eigenen Standpunkt zu definieren. Diese Zeit des Wandels erlebt Carsten vor allem in Auseinandersetzung mit seinem Freundes-

¹⁰⁰ Carsten Freiwald bezieht sich hier auf das Buch ‚Wie es leuchtet‘ von Thomas Brussig. In diesem Roman wird dargestellt, wie verschiedene Persönlichkeiten die Wende verarbeiten.

kreis, was sich im Text durch den häufigen Wechsel vom persönlichen ‚ich‘ zum gemeinschaftlichen ‚wir‘ kennzeichnet.

Carsten Freiwald unterscheidet zwei verschiedene Phasen der Wendezeit: die Wende- und Nachwendezeit. Sie bilden einen übergeordneten suprasegmentalen Zusammenhang, in dem die Haupterzähllinie der beruflichen Entwicklung eingegliedert wird. Die übergeordneten Phasen werden als kollektive Entwicklungsprozesse mit binomischer Struktur deutlich. Der Phase einer aktiven Außenorientierung folgend, wird eine Phase der eher resignativen Innenschau erlebt. Die individuelle berufliche Weiterentwicklung Carsten Freiwalds ist dem kollektiven Wandlungsprozess strukturell nebengeordnet.

Erste Phase der Wende

Die erste Phase, ‚die Wende‘ an sich, umfasst die gesellschaftspolitische Umbruchsituation und ihre direkten Konsequenzen. Carsten Freiwald kennzeichnet sie als eine rasante Zeit der Euphorie, der Visionen und Ideen. In dieser Zeit habe er sich, gemeinsam mit seiner gleichaltrigen Bezugsgruppe vor allem nach „außen“ (826) orientiert.

Mit Gleichgesinnten findet er sich in einer Kommune zusammen. Sie besetzen ein Haus und sind entschlossen, die neue Freiheit kreativ zu nutzen und auszuleben. Die Gemeinschaft beginnt einen kollektiven Wandlungsprozess, indem die Auseinandersetzung mit bisher nicht zugänglichen Bildungsinhalten und die Selbstreflexion sowie gegenseitige Persönlichkeitsanalyse und Verarbeitung der vergangenen Kindheit in der DDR aktiv gesucht wird. Die Jugendlichen setzen sich mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auseinander, beschäftigen sich mit der Literatur der 68er und versuchen die Entwicklung der BRD bis zu den 90er Jahren „im Zeitraffer“ (75) nachzuvollziehen.

„(.) die (.) also wir ham ja so damals in der Wende das war ja eigentlich wie wie'n Zeitraffer das man so'n bisschen so Entwicklung von Bundesrepublik so nachvollzogen hat also so angefangen so mit 68 so die ganze Literatur kam hier auf und (.) ging dann weiter (.) eigentlich ja so was sich bis zu'n neunziger Jahren so in der BRD vollzogen hat hat sich hier irgendwie hat ich so das Gefühl so innerhalb von vier fünf Jahren im Zeitraffer abgespielt //mmh// (.) und ähm wir ham uns mit unheimlich vielen Sachen beschäftigt also mit (.) viel Psychologie also Psychoanalyse und Wilhelm Reich (.) also Reich war (.) so unser absolutes (.) unser Guru @.@“ (74-81)

Das Wegbrechen von Orientierungs- und Handlungsmaximen, sowie institutionellen Ablaufmustern des DDR-Staates gleicht einer Umstrukturierung des symbolischen Universums¹⁰¹ der Jugendlichen. Es löst eine gemeinschaftliche

¹⁰¹ Vgl. Schütze 2005

Suche nach neuen Orientierungs- und Sinnhorizonten wie auch Konzeptionen der Interaktionsgegenseitigkeit aus.

„(.) wir sin ja eigentlich in so'nem Land groß jeworden wo wo nichts möglich schien un alles (.) einzementiert war und wo selbst kleinste Veränderungen irgendwie war'n schon ne halbe Revolution schon wenn en Politiker immer mal (.) ne Betonung anders setzte oder so //mmh// auf einmal brach alles also so'n System und wir kannten ja nichts anderes äh also wir konnten auch gar nichts anderes vorstellen auf einmal brach das so grundlegend weg (...)“ (161-166)

Die Wende als gesellschaftliches und politisches Ereignis wird zum Zentrum ihres Lebens. Sie sind „in der Wende“ (74), absorbiert in einem Zustand außerhalb des bisher denkbaren Vollzugs des Lebensablaufs. Es ist eine Art kollektive Moratoriumsphase, in der die Gemeinschaft nach neuen Orientierungslinien und -figuren sucht.

In dieser Zeit beginnt Carsten Freiwald sich politisch zu engagieren. Gemeinsam mit einem Freund gründet er eine politische Gruppierung und wird zu seinem nachträglichen Erstaunen in den Stadtrat gewählt. Es ist ein Versuch die erhoffte Freiheit aktiv zu nutzen, die Ideen und Visionen umzusetzen. Im Nachhinein bilanziert Carsten Freiwald allerdings eher resignativ und lakonisch:

„(.) also ich mein das war (.) nich richtig Kommunalpolitik was ich da so jetrieben hab aber (.) so im Nachhinein ((leise bis +)) war's och na ja janz schön grenzwertig ((+)) aber (.) wir hatten halt irgendwie einfach Ideen und wir hatten also wir hatten Illusionen ja die wir irgendwie leben wollten //mmh// und (.) auch wenn wir manchmal janz schön abjedreht warn“ (67-70)

Die anfängliche Euphorie und Hoffnung eine neue Form des Zusammenlebens aktiv gestalten zu können, kann schließlich innerhalb der Gruppe nicht gehalten werden. Genauso wie sie durch die neuen Freiheitshoffnungen der Wende überwältigt werden, sind sie überrascht, sich in neuen „festgefahrenen Strukturen“ (159) wieder zu finden, durch die sie quasi unbemerkt überholt wurden.

„(.) und ja und d-das ging ja rasant schnell das man irgendwie so anderthalb Jahre in so'n totalen Freiraum gelebt hat wo (.) irgendwie alle sämtlichen Strukturen sich irgendwie auflösten und alles möglich schien und machbar und wie gesagt wir haben unendlich jebannt damals also (.) so in der Zeit und auf einmal innerhalb von wenigen Monaten hatte sich so'n neues System etabliert und (.) eigentlich so (.) ähnlich festgefahrene Strukturen die wir halt auch aus unserer Kindheit halt-kannten halt andere Strukturen also halt im, wesentlichen mehr Freiraum klar (.) aber ähnlich festgefahren“ (155-160)

Deutlich werden hier zwei Gegenhorizonte, die als biographische Basisposition für Carsten Freiwald von grundlegender Bedeutung sind. Es ist der Gegensatz von Strukturlosigkeit und Freiheit gegenüber systemimmanenten Zwängen und Schranken, die klassische Antinomie von Freiheit und Zwang¹⁰², deren Widerspruch er schmerzhaft erlebt und zugleich einseitig idealisiert.

¹⁰² (vgl. Helsper 1996, 2000, 2002 a/b)

Die Auflösung der gegebenen Strukturen, der Moment der Offenheit, wird von ihm und seiner Bezugsgruppe als absolut euphorisierend und positiv erlebt. Vor dem Hintergrund ihrer Kindheit im DDR-System wird das Nichtvorhandensein von Zwang und Strukturen als Idealzustand entworfen. Sie orientieren sich dabei an gesellschaftskritischen alternativen Bewegungen der ehemaligen Bundesrepublik und an Persönlichkeiten wie Wilhelm Reich oder dem Psychoanalytiker Hans-Joachim Maaz¹⁰³, die als Symbolträger für das Aufbrechen von Strukturen und die freiheitliche Entfaltung des Individuums stehen.

Dieser Moment *des „totalen Freiraums“ (155)* löst ein enormes Aktivitätspotential aus, das *„rasant schnell“ (155)* entfacht und genauso schnell enttäuscht wird. Carsten Freiwald wird von den neuen Strukturen überrascht: *„auf einmal“* hatte sich, ohne dass sie Einflussmöglichkeiten wahrgenommen hätten, ein neues *„System etabliert“ (158)*. Die Gruppe findet sich in neuen Strukturen wieder, die im Kontrast zu den enormen Freiheitsidealen ebenso *„starr“* empfunden werden, wie im überholten System.

Die durch den Aufforderungscharakter der Wende aktivierte Handlungseinstellung wird aus Carsten Freiwalds Perspektive, durch nicht klar definierbare Kräfte in die Passivität zurück gedrängt: Es wurde ein *„anderes System (...) installiert (...) was anders war aber wieder so'n Gefühl vermittelte von Festjefahrenheit und=und das hat bei uns (.) das war'n ziemlich ziemlich schlimme Erfahrungen die wir da gemacht haben“ (166-169)*. Diese Enttäuschung und Verletzung leitet die Nachwendephase ein.

Hinsichtlich Carsten Freiwalds biographischer Entwicklung deutet sich hier die Auskristallisierung einer Verletzungsdisposition der Verunsicherung der persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungsfreiheit an. Es entwickelt sich das Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit innerhalb übergeordneter gesellschaftlicher Strukturapparate.

Die Nachwendephase

Die Erkenntnis, durch ein neues *„System“ (158)* überholt worden zu sein, löst Gefühle der Enttäuschung, der *„Ohnmacht“* und *„Resignation“ (6)* in der Gemeinschaft aus. Es kommt zu einem Rückzugsprozess von der gesellschaftspolitischen Außenschau zur persönlichen Innenschau, welche innerhalb der Gruppe exzessiv zelebriert wird.

¹⁰³ Hans-Joachim Maaz war von 1980 bis 2008 Chefarzt der psychosomatischen Klinik der Ev. Diakonie Halle. Bekannt wurde er über seine Schriften über die Auswirkungen staatlicher und familiärer Repressionsstrukturen der DDR auf das psychische System und seine Auseinandersetzungen mit der Verarbeitung der Wendezeit durch die Ostdeutschen.

„auf einmal war'n so während so vorher so gesellschaftliche Veränderungen so (.) eigentlich so immer so im Zentrum unserer Diskussionen standen (.) drehte das sich so'n bisschen (.) und (.) wir ham halt wirklich sehr stark auf uns geguckt (...) und ging och so sehr stark so in Richtung SelbstReflexion oder gegenseitige Reflexion (.) und das hamer dann auch wirklich betrieben bis zum Excess also (.) da (.) sind wir nicht sehr liebevoll miteinander umgegangen“ (176-184)

Die „gegenseitige Reflexion“ (183) ist gespeist von den Beschäftigungen mit Psychoanalyse und Bioenergetik und führt zu einer enormen Nähe innerhalb der Bezugsgruppe, die Carsten Freiwald in dieser Intensität als einmalig erlebt. Die Gemeinschaft bildet einen Schutzraum, in dem die auf der gesellschaftspolitischen Ebene gescheiterten Visionen konserviert werden. Zugleich ist sie ein Ort der gemeinsamen Orientierungssuche und übernimmt ebenso Orientierungsfunktion.

In ihrem extremen Selbstbezug schätzt Carsten Freiwald die Gemeinschaft im Nachhinein allerdings als „destruktiv(es)“ und „zerstörerisch(es)“ ein (189). Die Gruppe entwickelt zwar Visionen eines gemeinschaftlichen Lebens, kann diese aber nicht in handlungsschematische Entwürfe umwandeln. Die Gruppe muss sich eingestehen, dass ihre aufgebauten Sinnhorizonte nicht passförmig mit der gesellschaftlichen Entwicklung und den sich verändernden Anforderungen an das Individuum sind. Das gemeinschaftliche Moratorium löst sich nach zwei Jahren allmählich auf, wobei Carsten Freiwald keine äußeren Ereignishintergründe angibt. Es scheint eher ein innerer resignativer Auflösungsprozess zu sein, indem sich jeder Einzelne wieder seinen individuellen biographischen Handlungsanforderungen zuwendet.

Für Carsten Freiwald bedeutet dies ein zweifaches Scheitern auf der Suche nach Neuorientierung im Zuge des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses. Zum einen waren die Hoffnungen auf die Mitgestaltung eines neuen gesellschaftspolitischen Systems beruhend auf Freiheit und maximalem Gestaltungsraum eingeholt worden. Zum anderen erlebt er ein Scheitern auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. Er findet enge symmetrische Beziehungsstrukturen mit signifikant Anderen, muss sich aber eingestehen, dass ein Zusammenleben und Ausleben der Entwicklungs- und Entfaltungsvisionen auch mit Hilfe einer gemeinschaftlichen Verinselung nicht möglich erscheint. Die Folge ist eine Verstärkung der Verletzungsdisposition und eine resignative Bilanzierung der gemeinsamen Visionen als „Illusionen“ (215):

„weil das war für uns ne sehr schmerzvolle Erfahrung also (.) das ähm (.) das wir das halt nich hingekriegt haben und dieses Auseinandertriften (.) ähm das ja also das hat auch Wunden hinterlassen irgendwie bei allen also (.) obwohl jetzt im Nachhinein wie gesagt (.) äh war das zum Schluss wirklich ne sehr destruktive Geschichte geworden und //mmh// die nich mehr-nich mehr gut war also am Anfang war's ne sehr euphorische kraftvolle Geschichte aber zum Schluss ähm (.) war's völlig kraftlos und //mmh// eigentlich nur ge-

tragen von (.) von Illusionen die wir uns irgendwie über diese ganze Geschichte gemacht haben (.)“ (210-216)

Die gesamte Erzählung der Kommunenzzeit bleibt auf einer sehr allgemeinen, wenig detaillierenden Darstellungsebene. Die Kommunenmitglieder werden durchgängig als kollektives Ganzes dargestellt, wobei auf einzelne personale Beziehungen, trotz der engen zwischenmenschlichen Verbindungen, die Carsten Freiwald darstellt, nicht eingegangen wird.

Berufliche Entwicklungslinie

Noch zu DDR-Zeiten kurz vor der Wiedervereinigung beginnt Carsten Freiwald seinen Zivildienst in einem Kreispflegeheim für geistig Behinderte. Er erlebt dort desaströse Pflegebedingungen: *„das war nich keen Wegsperrn das war irgendwie Halten (.) im Stall“ (88)* und empfindet dies als große Belastung. Es ist allerdings das erste Mal, dass er mit dem *„sozialen Bereich“ (91)* in Kontakt kommt und es ist ein Arbeitsbereich, in dem es ihm möglich ist, während der Kommunenzzeit in Westdeutschland zu arbeiten, um Geld zu verdienen und sich somit sein freies Leben zu finanzieren.

Nach dem Zivildienst wird er wieder auf das Thema der Berufsentscheidung zurückgeworfen. Er interessiert sich, auch in Rückbezug auf die eigene politische Aufladung während der Wendezeit, für Geisteswissenschaften und hebt hervor, dass er damit kein konkretes berufliches Interesse verknüpfte. Er entschließt sich zum Studium der Soziologie und Politik. Dies ist vor allen Dingen verknüpft mit seinem durch die Wende ausgelösten thematischen Interesse, aber nicht handlungsschematisch mit einem konkreten Berufsinteresse verbunden.

Dieser Studienbeginn überschneidet sich mit der Zeit der intensiven Auseinandersetzungen in der Kommune. Die Gemeinschaft übernimmt für Carsten in dieser Zeit die Orientierungsfunktion, vor deren Hintergrund er kaum offen ist für die universitäre Vermittlung von Wissenschaft. Er bewertet dies im Nachhinein als Arroganz und schildert in einer Belegerzählung, wie er mit zwei anderen Studenten seine jugendliche Empörung über die wissenschaftliche Vermittlungspraxis eines *„alte(n) Professors aus'm Westen“ (140)* kundtat. Der Rückverweis des Professors, sich mit den Studieninhalten zu beschäftigen oder *„es sein zu lassen“ (150)*, gibt den äußeren Anlass, dass Studium nicht mehr wahrzunehmen. Gleichzeitig bezieht Carsten Freiwald diesen Rückzug auch auf die allgemeine Resignation, die mit der Enttäuschung über die Etablierung der neuen Systemschranken während der Nachwendephase eingetreten war.

Die Verinselung in der Kommune beinhaltet für Carsten dementsprechend auch eine berufliche Moratoriumsphase, in der er sich dem bis dahin drängenden

Zwang zur Berufsentscheidung zunächst nicht mehr aussetzt. Für die finanzielle Grundversorgung jobbt er in Westdeutschland in Pflegeheimen. Mit dem Auseinanderleben der Kommune und dem wachsenden Überdruß an dieser Gelegenheitsarbeit beginnt auch sein Interesse seine berufliche Entwicklung in die Hand zu nehmen.

Entwicklung eines biographischen Handlungsschemas

Carsten Freiwald entwickelt erstmalig eigenaktiv das biographische Handlungsschema der Veränderungsinitiative und des berufsbiographischen Entwurfs. Im Zuge des Auflösungsprozesses der Kommune und der eigenen biographischen Stagnation: „*mein Leben plätscherte so irgendwie dahin och so ziemlich planlos (.)*“ (219), wird von ihm eine „*intentional beabsichtigte alternative Weichenstellung eingeleitet*“ (Perleberg, Schütze, Heine 2006: 119). Er interessiert sich weiterhin für den Bereich Geisteswissenschaften und alternativ für Sozialpädagogik bzw. Erziehungswissenschaften, entwickelt aber handlungsschematisch hauptsächlich den Wunsch, einen Beruf zu finden, der ihm den Einsatz seiner „*gesamte(n) Persönlichkeit*“ (231) ermöglicht.

Er beginnt ein Studium an der Fachhochschule F-Stadt, die mit einer solchen Ausrichtung: „*Studium als Persönlichkeitsstudium und äh tiefgreifenden emotionalen Erfahrungen*“ (230) um Studierende wirbt. Die geweckten Erwartungen werden allerdings auf der theoretischen Ebene enttäuscht. Während das Studium das weitgreifende Bildungsversprechen kaum einhalten kann und in seinen Inhalten Carstens gewünschtem Anspruchsniveau wenig entspricht, so bietet es gleichzeitig sehr viel „*Freiraum*“ (241), den er aktiv für sich nutzt. Dieser Freiraum wird gleichzeitig Hauptaktionsplatz seines Studiums, während ihm die inhaltliche Auseinandersetzungen „*nebenbei*“ (239) von der Hand gehen. Dies ermöglicht zugleich das Ausleben des handlungsschematischen Entwurfs des Einsatzes der gesamten Persönlichkeit.

In einer Belegerzählung, die er durch eine spätere Nachfrage detailliert, schildert er sein aktives Engagement in einem Obdachlosencafé, welches er mit Freunden ins Leben gerufen hatte. Hierbei wird deutlich, dass gerade die Involvierung seiner ganzen Persönlichkeit in diesem Falle sehr belastend ist. Es fällt ihm schwer, sich von der Atmosphäre der Trost- und Perspektivlosigkeit abzugrenzen. In einer Gegensatzanordnung dieses sozialpädagogischen Angebots im Vergleich zu seiner derzeitigen Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen, deutet er auf die Sinnquellen seiner Arbeit hin. Während im Obdachlosenheim das Leid bzw. die „*Leere*“ eine lähmende Übermacht gewinnt, sieht er im oft destruktiven und ebenso leidgeprägten Verhalten der Jugendlichen etwas

„Kraftvolles“ (903), Energiegeladenes. Dies gibt ihm selbst die Motivation, trotz der schwierigen Umstände mit den Jugendlichen zu arbeiten und den handlungsschematischen Entwurf zu verwirklichen, als ganze Person agieren zu können: „also da wirklich da zu sein (.) //mmh// wirklich anwesend zu sein (.)“ (905).

Kultur- und Medienpädagogik – „paradiesische Zustände“

Innerhalb des institutionellen Ablaufmusters des Studiums ist eine Spezialisierung der Fachrichtung vorgesehen. Zu dieser Zeit beginnt ein Professor den Fachbereich Kultur- und Medienpädagogik einzurichten. Mit seinem außerordentlichen Engagement und seiner „Vision“ (257) trotz geringer Resonanz der Studierenden dieses Angebot zu etablieren, fasziniert er Carsten Freiwald. Er wird zum Signifikant Anderen, der ihm durch die Organisation von Projekten, finanziellen Mitteln und technischem Equipment quasi „paradiesische Zustände“ (268) einrichtet. Carsten Freiwald geht dabei nicht näher darauf ein, welche Aspekte genau dieses Paradies ausmachen. Sein Interesse für Technik und Medien hat er bis zu diesem Zeitpunkt nicht ausgeführt.

Es scheint, dass durch die gute Ausstattung mit Ressourcen und den besonderen Schaffenswillen des Professors Möglichkeitsräume eröffnet werden. Es stehen tentative Erprobungsmöglichkeiten zur Verfügung, die Carsten Freiwald in seinem Wunsch nach Freiheit und kreativem Schaffen entsprechen. In verschiedenen kultur- und medienpädagogischen Projekten entdeckt Carsten Freiwald seine Fähigkeitspotentiale für diesen Bereich und fokussiert hierauf sein berufliches Interesse.

Entsprechend seines medienpädagogischen Interesses initiiert er, im Rahmen des einjährigen Studienpraktikums, gemeinsam mit anderen ein Kinderkinoprojekt. Dies verbindet sich mit einem anderen sozialpädagogischen Studierendenprojekt in einer Kindertagesstätte in einem Randviertel der Stadt. Es kommt zu intensiven gemeinschaftlichen Erlebnissen, die seinem handlungsschematischen Entwurf entsprechen, sich als „ganze Person“ einzubringen und in symmetrischen, Freiraum gewährenden Beziehungsstrukturen zu agieren. Ziel der Gruppe ist es, dieses Angebot langfristig zu etablieren und durch das Jugendamt mittels ABM-Stellen anerkannt und unterstützt zu werden. Ein durch Jugendliche gelegter Brand in der Kindertagesstätte, setzt quasi über Nacht, kurz vor der Anerkennung durch das Jugendamt, diesem Engagement ein Ende.

Bereits während der Darstellung des Erfolgs des Projektes beginnt Carsten Freiwald, das besondere Engagement und die Visionen der Gruppe argumentativ zu relativieren. Carsten Freiwald bilanziert den enthusiastischen Einsatz und

den kreativen Aktionswillen der Studierendengruppe als Überschätzung der eigenen Kräfte und relativiert diesen Scheiternsprozess mit der Notwendigkeit „kontinuierlicher Arbeit“ (299), um gleichzeitig die administrativen Verwaltungsanforderungen im Zuge der ABM-Stellen leisten zu können. Er beruft sich hierbei auf Allgemeinposten, dass Studierende für eine solch langfristige Arbeit, wie sie im Projekt angestrebt wurde, nicht geeignet seien. Er verweist ebenso auf Burnoutverlaufskurven, die im Falle einer solchen Überlastung typischerweise eintreten und im Projekt wohl auch einige betroffen hätten. Seine Darstellung bleibt dabei allerdings auf einer allgemeinen Beschreibungsebene, ohne konkrete Umstände oder Beziehungskonstellationen zu detaillieren.

„(.) ich glaub Studenten sin immer gut drin wenn es irgendwie so zeitlich begrenzt is //mmh// und so ne Geschichten und wo man so Engagement und Ideen (.) und Kreativität einbringen kann (.) aber das was wir halt vorhatten das hi-hat halt bedeutet das wir halt kontinuierliche Arbeit leisten müssen //mmh// also die sich auch immer mal über ne Woche erstreckt so halt über Jahre hinaus //mmh// und das war eigentlich ne Nummer zu groß für uns“ (296-300)

Mit der Darstellung dieser ungünstigen Bedingungskonstellationen deutet sich ein Verlaufskurvenpotential innerhalb des Projektes an, das mit dem übermächtigen Ereignis der vernichtenden Brandstiftung seinen Ausbruch findet.

Der argumentative Einschub verdeutlicht seine Unsicherheit in Bezug auf die Scheiternsursachen des Projektes. Der Ausdruck „es war eigentlich ne Nummer zu groß für uns“ (300) macht deutlich, dass ‚uneigentlich‘ dennoch Gelingenspotential für dieses Projekt antizipierbar wäre. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass Carsten Freiwald erst nach Erläuterung der Misserfolgsursachen auf den eigentlichen Erfolg, nämlich auf die Anerkennung und Zusage der ABM-Kräfte durch das Jugendamt eingeht: „äh wir waren aber trotzdem kurz davor wir hatten es irgendwie geschafft“ (309).

Das Projekt wird, ähnlich der Darstellung der Kommunenzzeit, durchgängig als Gemeinschaftsaktivität unter der Verwendung des kollektiven ‚wir‘ dargestellt. Welche Rolle Carsten Freiwald konkret innerhalb des Projektes einnahm, wird nicht dargestellt. Erst im Zuge des Scheiterns wechselt Carsten im Darstellungsmodus auf die personale „ich“ Form.

„äh und ich hatte dann (.) anfangs noch zu dritt zum Schluss war ich dann irgendwie ganz alleene (.) äh trotzdem immer noch vor das irgendwie weiter zu führen und das halt mobil zu machen.“ (12-13)

Mit dem Scheitern des Projektes und dem damit verbundenen Auseinandergehen der Akteure findet sich Carsten Freiwald ‚alleine‘, auf sich und sein immer noch bestehendes Aktionspotential zurückgeworfen. Ähnlich der Verlaufsstruktur des Scheiterns der Kommune, folgt auf eine intensive Identifikation und Fokussierung auf ein „Gemeinschaftsprojekt“, das Erwachen als isolierter Einzel-

ner. Carsten Freiwald startet eigeninitiativ handlungsschematische Versuche das Projekt in mobiler Form zu erhalten. Es gelingt ihm nicht, das Projekt zu erhalten, wobei er als Begründungsfigur das Fehlen von „Mitstreitern“ anführt. Auf die emotionale Verarbeitung des Scheiternsprozesses geht Carsten Freiwald nicht ein. Er setzt die Erzählung sehr zügig mit der weiteren Darstellung der Beendigung des Studiums im Rahmen des institutionellen Ablaufmusters fort, ohne die persönliche Verarbeitung dieses Scheiternsprozesses darzustellen. Die argumentative Durchbrechung des Erzählsegments, lässt allerdings die weitere Auskristallisierung einer Verletzungsdisposition annehmen. Ähnlich dem Kommunenprojekt hatte er sich mit Hingabe und Engagement in eine Gemeinschaft eingebracht, die in dieser Form nicht gehalten werden konnte. Als Argument für das Scheitern bezieht er sich auf die Überlastung durch administrative Verwaltungsarbeiten, sozusagen ein Scheitern aufgrund übergeordneter Systemstrukturen. Es ist zudem eine erneute Verlusterfahrung, in der er resignativ feststellen muss, dass er keine Mitstreiter für eine kontinuierliche Zusammenarbeit finden kann.

Berufliches Handlungsschema und Berufseinstieg

Mit Abschluss des Studiums wird Carsten Freiwald Vater seines ersten Sohnes. Auch an dieser Stelle werden keine Erläuterungen zu den Beziehungskonstellationen gegeben. Das Ereignis und seine Auswirkungen werden stringent auf die berufliche Entwicklung bezogen. Aufgrund des neu geborenen Sohnes hat Carsten Freiwald nicht das Bestreben, sich auf einen Vollzeitberuf zu bewerben. Er entwickelt hingegen den handlungsschematischen Entwurf, die Idee des Kinderkinos fortzusetzen. Mit drei Freunden hatte er bereits auf kommerzieller Basis Openairkinoveranstaltungen organisiert und in diesem Kontext Kontakte zu anderen Kinointeressierten aufgenommen. Gemeinsam mit zwei begeisterten Kinofans, die den Aufbau eines eigenen Spartenkinos planten, entwickelt er die Idee, in dessen Rahmen ein Kinderkino zu organisieren und pädagogisch zu begleiten. Die Stelle sollte durch das Jugendamt finanziert werden.

Aufgrund der Verzögerung des Baus des Kinos durch zusätzliche Auflagen des Bauordnungsamtes wird allerdings der Zeitraum des Wartens auf die Stelle erheblich länger als geplant. Aufgrund der nicht einschätzbaren Wartezeit und des Wunsches zu arbeiten, bewirbt sich Carsten Freiwald *„blindlings (...) auf alles Mögliche“ (350)*.

Er erhält eine Projektstelle, bei der es um die Integration von Sozialhilfeempfängern geht. Es handelt sich um eine Tätigkeit, die ihn zwar nicht begeistert, die aber für den Berufseinstieg mit Kleinkind gut zu leisten ist. Hierbei hat er die

Gelegenheit auch Unterrichtssequenzen durchzuführen und entdeckt, dass ihm dies besondere Freude bereitet. Sein Interesse wird durch ein parallel stattfindendes Schulverweigerungsprojekt gesteigert, in dem schulförmiger Unterricht und sozialpädagogische Maßnahmen kombiniert werden. Nach Beendigung der Projektstelle nach anderthalb Jahren bemüht er sich mit der Projektleiterin dieses Projektes um eine Folgebewilligung. Hierbei setzt er sich enthusiastisch für die Konzeptentwicklung und Antragstellung ein. Zum einschneidenden Erlebnis wird allerdings die durch die Projektleiterin formulierte Tatsache, dass er nicht Unterricht durchführen solle, sondern als Sozialpädagoge angestellt werden würde.

„und dann irgendwann weiß ich noch hat mich die Projektleiterin irgendwie so ganz ernst angeguckt und meinte dann zu mir das für mich schon bewusst sein sollte das ich als Sozialpädagoge arbeiten werde und nicht als Lehrer @.@ und da (.) und das hat mich schockiert (.) weil irgendwie (.) ja hatt ich irgendwie im Kopf da irgendwie im Unterricht tätig zu werden oder zumindest was mit Unterricht zu tun zu haben //mmh// also vielleicht nich selber nich selber Unterricht zu machen aber zumindest irgendwie so Rahmenbedingungen vorgeben zu können und dann auf einmal so die Vorstellung (.) dann doch nur wieder Sozialpädagoge zu sein und mich um so soziale Belange eigentlich nich Sozialpädagoge sondern als Sozialarbeiter ähm (.)“ (377-383)

Es deutet sich ein Wandel der beruflichen Selbstkonzeption an, der sich bis zu diesem Zeitpunkt zunächst noch unbewusst entwickelt, worauf das Ausblenden des eigenen beruflichen Tätigkeitsprofils während der Projektplanung hindeutet. Der Schock und die Unzufriedenheit über die Vorstellung nicht einmal Pädagoge, sondern nur „Sozialarbeiter“ sein zu können ist für ihn selbst überraschend, führt aber noch nicht zu einer handlungsschematischen beruflichen Neuorientierung.

Ähnlich wie beim Vorhaben des Kinderkinos zieht sich der Zeitraum bis zur Bewilligung aufgrund administrativer Umstände in die Länge. Carsten Freiwald bilanziert resignativ auf seine Unsicherheit bezüglich einer andauernden Arbeitslosigkeit verweisend und begründet hiermit die Folgehandlung auf das Angebot eines Bildungsträgers zu reagieren.

Aufsichtung des Krisenpotentials

Beim Bildungsträger übernimmt er die Rolle des „Sozialpädagogen“ und ist verantwortlich für die Betreuung von vier Ausbildungsgruppen, die gleichzeitig Berufsschulunterricht, Nachhilfeunterricht und eine praktische Ausbildung absolvieren. Es treffen dementsprechend drei verschiedene Profile professioneller Akteure aufeinander, die jeweils mit den Jugendlichen als Klienten arbeiten. Carsten Freiwald bemängelt hierbei die Zusammenarbeit und das unzureichende Zuständigkeitsprofil der einzelnen Beteiligten. Dies betrifft vor allem den so-

zialpädagogischen Bereich, in dem er agiert. So wird ihm eine hohe Verantwortlichkeit zugeschrieben, zugleich fühlt er sich allerdings „*einflusslos*“ (417). Es handelt sich um einen Zuständigkeitskonflikt zwischen den verschiedenen Professionellen (Berufsschullehrer, Nachhilfelehrer, Sozialpädagogen), die jeweils um den eigenen Aufgabenbereich kämpfen. Die Lehrer sehen sich dabei hauptsächlich in der Rolle der Wissens- und Normenvermittlung, während dem Sozialpädagogen die Versorgung des sozialen Bereiches (bei Oevermann 1996: therapeutischer Aspekt) also die Herstellung eines Arbeitsbündnisses sowie die Gewährleistung konfliktfreier Peer-Beziehungen innerhalb dieses institutionellen Ausbildungsverfahrens zugeschrieben werden. Carsten Freiwald erkennt den deprofessionalisierenden Charakter dieser Arbeitskonstellation und empfindet eine wachsende Unzufriedenheit mit seiner zugeschriebenen Sozialpädagogenrolle als „Streitschlichter“. Er vergleicht sein Arbeitsfeld mit dem der Ausbilder, die wesentlich mehr Zeit mit den Jugendlichen verbringen und somit kontinuierliche Beziehungen aufbauen können und bemängelt seine Einflusslosigkeit, die ihm bezüglich der eigenen Rolle bewusst wird. Er stellt dies in einer Gegensatzanordnung dar, in welcher er die Arbeit der Ausbilder und Sozialpädagogen vergleicht:

„äh also ich muss auch sagen mich in der Zeit immer so die Ausbilder so'n stückweit beneidet hab (.) weil die halt einfach'n janzen Tag mit den Jugendlichen zusammen waren und dadurch natürlich ganz andere Möglichkeiten hatten //mmh// ähm als ich der halt vier Gruppen hatte und äh auch viel Verwaltungskram machen musste (.) und (.) ja (.) also da war ich immer'n bisschen neidisch (.)“ (417-421)

Die unzureichenden Möglichkeiten das eigene berufliche Selbstverständnis als Gestalter von symmetrischen Beziehungen mit dem Einsatz der gesamten Persönlichkeit zu verwirklichen, bewirkt eine wachsende Unzufriedenheit und die Aufschichtung eines drohenden Verlaufskurvenpotentials.

Der Unfall des Sohnes als biographischer Wendepunkt

In einer Hintergrundkonstruktion führt Carsten Freiwald die Geburt seines zweiten Sohnes Timon ein. Ein Haushaltsunfall dieses Sohnes wird zum Auslöser eines biographischen Wendepunktes, den Carsten Freiwald höherprädikativ als „richtige Zäsur“ in seinem Leben beschreibt:

„Timon ähm hatte dann ziemlich schnell'n Unfall (.) und das war eigentlich so (.) so'ne richtige Zäsur also in meinem Leben also die äh so (.) äh stattgefunden hatte (.)“ (424-425)

Timon erleidet, durch das Herunterziehen eines Topfes mit heißem Wasser, lebensbedrohliche Verbrühungen. Er steht über mehrere Wochen in Gefahr, an den Verbrennungen zu sterben und wird in der Intensivstation unter besonderen hygienischen Abschirmungsmaßnahmen isoliert behandelt. Carsten Frei-

wald entscheidet gemeinsam mit der Mutter des Kindes, durchgängig beim Sohn zu sein und sich in ihrer Anwesenheit aller acht Stunden abzuwechseln.

„und damals ähm (.) hatte halt (.) so Timons Mutter und ich damals die Entscheidung getroffen das wir jetzt ihn da einfach nich alleine lassen können (.) und äh sin dann halt einfach bei ihm geblieben (.) also sprich wir ha, uns dann immer so alle acht Stunden abwechselt (.)“ (432-434)

In Absprache mit dem Arbeitgeber, der zunächst Verständnis für diese Rückzugsphase zeigt, lässt sich Carsten Freiwald krankschreiben, um für seinen Sohn da zu sein.

Während dieser Zeit der Begleitung seines Sohnes, ist Carsten Freiwald intensiv mit sich selbst konfrontiert. Er verbringt viele Stunden im Einzelzimmer seines Sohnes, der die ersten Wochen aufgrund der starken medikamentösen Behandlung nicht ansprechbar ist. Dies führt ihn zu einer persönlichen Innenschau und Reflexion seines bisherigen beruflichen und privaten Lebensverlaufes und löst in ihm den tiefgreifenden Wunsch nach Veränderung und das sich Hineingeben in einen intensiven Bildungsprozesses in Form eines Studiums aus.

„(..) und gleichzeitig war das dann auch (.) ich wiss nich wie das kam vielleicht irgendwie weil aufeinmal so Tod aufeinmal so präsent war so (.) war'ne Zeit immer so'n ganz starkes Bedürfnis bei mir irgendwie noch mal richtig zu studieren richtig zu lernen es war so ne Gier es war auch es war ja ((unverständlich)) ja irgendwie spätes Frühjahr und es war fast ((unverständlich: Winterausgang)) und dann kam so in der Zeit brach so der Frühling durch und (.) es war irgendwie so der Frühling und (.) so tot und irgendwie (.) ich weeiß nich also war da irgendwie so (.) so die Idee da irgendwie so grundlegend irgendwie so einige Sachen zu ändern (.) also bei mir (.) ja (.)“ (457-464)

Nach neun Wochen Krankschreibungsphase kehrt Carsten Freiwald zur Arbeit zurück und muss schmerzhaft erfahren, dass die zunächst zugesicherte Toleranz der Time-out Phase wider Erwarten Widerstände ausgelöst hatte. In einer Hintergrundkonstruktion erläutert er die belastenden krisenhaften Auseinandersetzungen um die Aufgabenverteilung der Ausbilder und Sozialpädagogen, die gekoppelt ist mit wirtschaftlichen Zwängen der Institution.

Carsten Freiwald überträgt dies in einer generalisierenden Argumentationsfigur des unwürdigen Umgangs mit Personal auf den sozialen Bereich im Allgemeinen. Hierbei zeigt sich seine persönliche Verletzungsdisposition hinsichtlich des schematischen Entwurfes der gemeinschaftsorientierten und Freiraum gewährenden pädagogischen Arbeit. Dies deutet eine innere Abkehr vom bis dahin verfolgten beruflichen Setting an.

„(.) man könnte sagen der schlimmste Bereich ist der Sozialbereich also (.) wenn's um Umgang mit Angestellten geht (.) also es is also (.) ich kenne einige Sozialpädagogen bei denen ich's mitkriege also das is unter aller Sau (.) also wie die Leute da behandelt werden ja“ (488-491)

Die Arbeitssituation eskaliert im Zuge seiner längeren Abwesenheit durch die Krankheit des Sohnes. Die Kollegen erheben Carsten Freiwald nicht verständliche Vorwürfe. Auftretende Konflikte unter den Jugendlichen werden auf ihn übertragen. Da die Angestellten des Bildungsträgers nur über befristete Jahresverträge verfügen, wird schließlich seine Weiteranstellung in einem für ihn massiv verletzenden Argumentationsmuster in Frage gestellt:

„(.) ja und ich kam dann zurück und dann gab's'n Personalgespräch (.) also turnusmäßig weil mein Vertrag ja auslief (.) und da hatt'n se dann ((Räusper)) zu mir gesagt (.) also in der Belegschaftsführung (.) und ähm da wurde mir dann irgendwie mitgeteilt so mit meiner Arbeit das sie schon irgendwie zufrieden sind aber (.) das sie gerne ((unverständlich: Wert legen zu haben)) und'n Unternehmen mit ((unverständlich: ner w.a. sind)) und ja und der Vorfall mit Timon so bedauerlich wie er auch is (.) hm hätt ich ihnen irgendwie gezeigt (.) also wortwörtlich (.) wie die zeitlichen Prioritäten liegen (.) und die liegen nun mal anscheinend auf Seiten meiner Kinder und nicht beim Unternehmen (.) und sie wollen's mir nicht wünschen aber es könnte ja sein das so'n Vorfall noch mal passiert und dann wüssten sie sozusagen das ich wieder ausfallen würde“

Hierin melden sie einerseits ihre Zufriedenheit mit seiner Arbeit zurück. Andererseits weisen sie ihn aber in Rückgriff auf seine Auszeit im Zuge der Krankheit seines Sohnes zurück. Dies erfolgt mit der Begründung, dass er seine zeitlichen Ressourcen offensichtlich nicht hauptsächlich für das Unternehmen einsetzen würde, sondern seine Kinder das Hauptaugenmerk einnehmen und dies im Falle eines ähnlichen familiären Ereignisses nicht tragbar sei.

In gewisser Weise bestärkt es seinen während der Time-Out Phase entwickelten Wunsch nach Veränderung: „also ich meine gut's war irgendwie schön ham se mir noch ne schöne Steilvorlage gegeben“ (518), diese Argumentation wirkt allerdings zutiefst verletzend und bedingt die Auskristallisierung der Verletzungsdisposition hinsichtlich der Arbeit im Sozialen Bereich. Die etwas später folgende Entschuldigung und ein erneutes Vertragsangebot kann er nicht annehmen und lehnt eine weitere Anstellung ab.

Heranreifung des beruflichen Handlungsschemas des Lehrerberufs

Die Beendigung des Arbeitsverhältnisses beim Bildungsträger beinhaltet zugleich den biographischen Angelpunkt der Umwandlung des angedeuteten Wandlungsprozesses in ein biographisches Handlungsschema. Nach der Beendigung der Anstellung beim Bildungsträger entschließt sich Carsten Freiwald durch Anregung einer anderen Sozialpädagogin „noch mal richtig zu studieren“ (526). Motiviert ist dieses Handlungsschema durch die Leidenserfahrungen der Missachtung der beruflichen Selbstverwirklichung beim Bildungsträger und durch die Hoffnung im Lehrerberuf die Chance auf wirklichen langfristigen Beziehungsaufbau zu erhalten.

„und eigentlich so der Umschwung kam dann wirklich erst als ich bei dem Bildungsträger war (.) und auf einmal mich so begrenzt gefühlt hab ja und so (.) so eingeschränkt in den Möglichkeiten //mmh// und da kippte das dann //mmh// also das auf einmal (.) so Lehrer auf einmal die Vorstellung war okay und du (.) kannst halt wirklich Beziehungen aufbauen und=und langfristig Beziehungen aufbauen und wirklich so'n richtig großen Teil Kindheit und Jugend einfach mitgehen“ (812-816)

In einer generalisierenden Darstellung wird Carsten Freiwalds angestaute Unzufriedenheit mit den paradoxen Handlungsanforderungen des Sozialpädagogenberufs deutlich. Die schlechte Bezahlung auf Sozialhilfeniveau, die maximal auf zwei Jahre begrenzten Projektstellen, wie auch die Beantragungspraxis, die eine Anpassung der pädagogischen Konzeption an die Förderer und nicht an die pädagogischen Notwendigkeiten verlangt, stehen im krassen Gegensatz zu der harten, die ganze Persönlichkeit fordernden Tätigkeit.

Hinzu kommt die Verletzungsdisposition hinsichtlich seiner Rolle als Vater und dem Balanceakt zwischen beruflichem Einsatz und familiärer Fürsorge. In einer Hintergrundkonstruktion verweist er auf die erneute Schwangerschaft seiner Partnerin. In Bezug auf die durch den Unfall des Sohnes beidseitig eingetretene emotionale Belastung und Traumatisierung schildert er die schwierige Schwangerschaft, in der er sich in größerem Maße um die Familie kümmern muss. Carsten Freiwald antizipiert hierbei eine mögliche Wiederholung der Zurückweisung eines Arbeitgebers aufgrund eines möglichen Ausfalls bei einer Erkrankung seiner Kinder.

Die im Lehrerberuf verorteten Chancen der langfristigen Anstellung, besseren Bezahlung und flexibleren Möglichkeiten der familiären Fürsorge, erscheinen ihm hingegen ein Ausweg aus dieser unsicheren, hohe Flexibilität verlangenden Berufssituation.

„aber wie gesagt also ich wollte (.) also der Entschluss Lehrer zu werden kam ja wirklich erst richtig (.) also war=war ja so während der Kindheit oder Jugend überhaupt nicht vorhanden also=also Lehrer war och so die Vorstellung (.) so in'n starres System eingewängt zu sein also so wenig Freiraum zu haben und ähm (.) ja also da (.) war so Sozialpädagogik natürlich ne ganz andere Geschichte“ (799-802)

Deutlich wird hierbei auch die Wandlung des eigenen Lehrerbildes im Vergleich zu seiner Kindheit und Jugend. Während er den Lehrerberuf ursprünglich, gerade auch in Bezug zur erlebten Praxis seiner Tante, mit mangelnder Freiheit und Systemzwängen verbindet, erhofft er sich nun durch diese festen Strukturen Sicherheit und Stabilität einerseits in der finanziellen Versorgung, wie auch in Bezug auf die berufliche Selbstverwirklichung.

Carsten Freiwald wählt den Bereich der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Lern- und Verhaltensgestörtenpädagogik und dem Fach Wirtschaft/Technik. Damit verbunden ist die Vorstellung, nach dem Studium im vertrauten Kontext

der Berufsbildung zu arbeiten, ähnlich den Kollegen die er in seiner Zeit als Sozialpädagoge um den kontinuierlichen Bezug zu den Schülern beneidet hatte.

Deutlich wird allerdings, dass er sich dabei weiterhin an der Arbeit eines Sozialpädagogen orientiert. So geht es ihm primär um die Möglichkeit des wirklichen und langen Beziehungsaufbaus, der Begleitung der Jugendlichen.¹⁰⁴ Der Bereich der Wissens- und Normenvermittlung der den wesentlichen Teil der Arbeit eines Lehrers ausmacht, findet bei der beruflichen Neuorientierung seinerseits kein Interesse. Aufgrund einer Nachfrage reflektiert er eigentheoretisch, dass er sich vorrangig immer mehr als Pädagogen sieht und dieser Aspekt in seiner Arbeit auch den Schwerpunkt bildet. Das Bewusstsein und Interesse für die Vermittlung von Inhalten würde sich im Zuge der Arbeit an der Schule nach und nach entwickeln.

Motiviert wird der Entschluss für das Lehramtsstudium weiterhin durch die Vorstellung, dass die institutionellen Abläufe dieses Studiums durch den eigenen pädagogischen Hintergrund und mögliche Anerkennungen kurz und einfach zu absolvieren seien (innerhalb von zwei bis drei Jahren). Hierbei verweist er lakonisch auf die systematische Ausblendung des Referendariats als Teil des institutionellen Ablaufmusters.

In der Darstellung Carsten Freiwalds deutet sich hier bereits an, dass diese Vorstellung nicht eingehalten werden kann. Er bilanziert sie im Nachhinein als ‚Illusion‘ und es folgt eine Darstellung der Schwierigkeiten, die sich im Vollzug des handlungsschematischen Entwurfes abzeichnen.

7.3.2 Studienzeit im Lehramtsstudium

Schwierigkeiten und Belastungen im Vollzug des Studiums

Wie bereits angedeutet, erweist sich die Inangriffnahme und Durchführung des handlungsschematischen Entwurfes den Lehrerberuf zu ergreifen als unerwartet schwierig. Carsten Freiwald führt dies einerseits auf Dissonanzen zwischen den antizipierten handlungsschematischen Verfahrensschritten und den tatsächlich vorliegenden Anforderungen des institutionellen Ablaufmusters des Lehramtsstudiums und Referendariats zurück. Des Weiteren wird er während des Studiums mit unerwarteten Belastungssituationen konfrontiert, die dessen erfolgreiche Bewältigung behindern und gefährden. Die Auskristallisierung eines Verlaufskurvenpotentials deutet sich an.

„(.) und zum anderen kam ja dann so die Trennung dazwischen (.) und für mich war damals da die Situation verbunden (.) das halt mein Finanzbedarf auf einmal ja (.) völlig in

¹⁰⁴ Nach der Professionstheorie Ulrich Oevermanns 1996 entspräche dies einer Konzentration auf den „therapeutischen Aspekt“.

die Höhe ging (.) und ich dann einfach nich nur'n Sozialhilfesatz für mich erarbeiten musste sonder einfach (.) halt so viel Geld erarbeiten musste dass ich halt irgendwie drei Kinder halt irgendwie ernähren und dann ne Wohnung mieten kann ja (.) und (.) dadurch musst ich halt viel arbeiten ((Räusper)) gleichzeitig waren die Kinder natürlich da (.) so das eigentlich wenig Zeit für's Studium gab“ (595-600)

Zum einen habe er den beanspruchten zeitlichen Aufwand für das Studium unterschätzt. Zum anderen werden seine Vorstellungen von der finanziellen Versorgung während dieser Studienzeit durch die Trennung von seiner Partnerin durchkreuzt. Sein finanzieller Bedarf steigt an, da er sich nun eine eigene Wohnung leisten und seine Söhne versorgen muss. Während mit der finanziellen Unterstützung seiner Partnerin der Zuverdienst aus gelegentlichen Jobs genügt hätte, steht er nun unter dem Zwang noch mehr zu arbeiten, sich mehr um die Kinder kümmern zu müssen und dadurch weniger Zeit für sein Studium zu haben.

Die Umstände, die zur Trennung geführt hatten, führt Carsten Freiwald nicht aus. Er schildert es als ein Ereignis das eintraf und damit seine Planungen durchbrach. Welche emotionalen Folgen dies hatte und welche Beziehungskonstellationen dieses Ereignis begleiteten wird nicht ausgeführt. Deutlich wird allerdings die Enttäuschung und Resignation hinsichtlich des ursprünglich gehegten Wunsches, sich noch einmal intensiv einem Studium zu widmen und dem seit der Wende ausgeprägten Bedürfnis nach Bildung nachzukommen.

„(.) also ich hatte wirklich die Vorstellung als ich so (.) so in der Uni angefangen hab ähm so ey du hast schon'n Studium hinter dir und du weißt wie man gut studieren kann jetzt machstes mal richtig aus ganzem Herzen //mmh// so richtig schön zu studieren //mmh// und (.) im Grunde genommen konnt ich das halt (.) überhaupt nich einlösen weil ich irgendwie (.) ständig nur irgendwie bemüht war (.) mich halt irgendwie auf die einfachste Art und Weise durch zu schummeln //mmh// irgendwie äh Scheine abzugreifen und (.) ja (.) also und irgendwie ich also sehr dran interessiert war das (.) möglichst effektiv irgendwie ökonomisch äh (.) da an den Abschluss ran zu kommen “ (601-607)

Seine Hoffnung den gehegten Wunsch, nach einem intensiven und mit ganzem Einsatz vollzogenen Studium, auszuleben, wird enttäuscht. Er sieht sich in der Folge der unerwarteten Schwierigkeiten genötigt, die Studienleistungen vor allem effizienzorientiert abzuarbeiten. Carsten Freiwalds Studienzeit ist geprägt durch den Zwang, Prioritäten setzen zu müssen und möglichst mit wenig Aufwand die jeweiligen Anforderungen zur Absolvierung des institutionellen Ablaufmusters zu organisieren. Zeit und Raum für Auseinandersetzungen und neue Impulse findet er nicht. Anstatt den antizipierten Prozess des aktiven Aneignens und Reflektierens genießen zu können, ist er dazu gezwungen sein Leben und Handeln an die geforderten Anforderungen reaktiv anzupassen.

Der einzige Identifikationspunkt den Carsten Freiwald darstellt, ist ein Professor, der sein Interesse an der Arbeit im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik wecken kann.

„(.) und das einzige was (.) was ich halt wirklich mitgenommen habe (.) also das is halt so (.) so Hoffmanns (.) Hoffmanns Empfinds-äh-samkeit so gegenüber äh der Verhaltensgestörtenpädagogik also die hat er mir irgendwie geschenkt ja und (.) (...) also er hat wirklich so mein Herz aufgeschlossen dafür (.)“ (629-633)

Carsten Freiwald ist beeindruckt von dem besonderen Bewusstsein des Professors für die Schülerschaft des Bereiches Verhaltensgestörtenpädagogik und nimmt darüber hinaus durch seine unkonventionelle und freidenkerische Art eine ähnliche Orientierungsfunktion ein, wie sein ehemaliger Professor im vorangegangenen Studium.¹⁰⁵ Die ursprüngliche Motivation über die Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik mit dem Fach Technik später in einem ihm vertrauten Feld der Berufsbildung zu arbeiten, wird über die Orientierung an diesem Professor auf die Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik verlagert.

Der Bruch zwischen Erwartungen und dem ihn schließlich überfordernden Ereignisstroms führt zu einer resignativen Bilanz des Studiums als belanglos, für dessen Inhalte er aufgrund der existentiellen Zwänge kaum offen sein kann. Zudem benötigt er für sein Studium durch die unvorhergesehenen Belastungssituationen wesentlich länger als vorher geplant, womit sich der Druck und die finanzielle Belastung noch steigern. Zugleich leidet sein Selbstwertgefühl, denn er fühlt sich in einem Alter, in dem man über die Phase des Studierens hinaus sein müsse. In der argumentativen Durchbrechung der Coda und den Schwierigkeiten den lebensgeschichtlichen Bogen zu schließen kommt die Unzufriedenheit und Enttäuschung über den Verlauf des lebensgeschichtlichen Ereignisstroms bis zu diesem Zeitpunkt symptomatisch zum Ausdruck.

Praktika und Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums

Die Bilanz des bedeutungslosen Vorbeiziehens des Studiums spiegelt sich auch in der wenig detaillierenden eher argumentativen Darstellung dieser Zeit. Dementsprechend spielen der inhaltliche Ablauf des Studiums und die in das institutionelle Ablaufmuster eingebetteten verschiedenen Praktikumserfahrungen in der Darstellung zunächst keine Rolle. Erst auf Nachfragen geht Carsten Freiwald auf die absolvierten Praktika ein. Hierbei erinnert er sich zunächst nur an zwei Praktika: den Blockpraktika in Lernbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik.

¹⁰⁵ Dies ist ähnlich auch Figur der Identifikation mit den Wissenschaftlern vor seinem ersten Studium, wie dem Psychologen Maaz oder dem Wirtschaftsprofessor in Berlin.

Den **Blockpraktika** widmet er sich jeweils mit einer klaren Zielorientierung und in einer der Studiensituation entsprechend ähnlich effektiv, ökonomisch orientierten Art und Weise.

„(..) und das erste (.) also ich hab zuerst Lbpraktikum gemacht das (.) hab ich in der Lesingschule gemacht (...) und das war eigentlich ne schöne Sache also da war ich echt also da hatt ich ne gute Mentorin die war (.) also (.) methodisch richtig fit sie hat (.) also (.) sie hat wirklich ne Art von Unterricht gemacht (.) wo ich denke okay also wenn ich da mal hin komme (.) das is (.) das is gut (.) was sie da tut also so (.) sowohl (.) erzieherisch also (.) als auch was sie im Unterricht also so betrifft also im Grunde 'ne große Methodenvielfalt hat'se mir gezeigt=also ohne das sie sich jetzt überarbeitet hätte //mmh// so mit Vorbereitung aber das hat also (.) also es war irgendwie gut zu sehen also das (.) gut sie hat auch schon paar Jahre Erfahrung (.) aber (.) man hatte irgendwie das Gefühl sie macht eine Arbeit die wirklich gut ist (.) //mmh// und (.) und man könnte das auch so machen (.)“ (986-994)

Sein erstes Praktikum im Bereich Lernbehindertenpädagogik bewertet er als positiv. Diese positive Bilanz führt er auf die Qualität seiner Mentorin zurück. Er schätzt sie in ihrer Unterrichtsgestaltung als sehr kompetent ein. Ihm gefällt ihr Unterricht sowohl in „*methodisch(er)*“ (988) als auch in „*erzieherisch(er)*“ (990) Hinsicht und ihre Arbeitsweise erscheint ihm als mögliches anzustrebendes Modell des guten Unterrichts. Zugleich ist er beeindruckt vom relativ geringen Vorbereitungsaufwand und dem gleichzeitig qualitativ hochwertigen Unterricht der Mentorin. Auch hier sieht er die Lehrerin als mögliches Modell für die ideale Version eines Lehrerhabitus zwischen den Lehrertypen des „*Überengagierten*“ (998) und des „*Schmalspurlehrers*“ (999), die er als negative Gegenhorizonte gegenüberstellt. Ihm wird deutlich, dass ein Mittelweg zwischen diesen beiden Typen möglich ist, also den Vorbereitungsaufwand in einem „*begrenzten Rahmen*“ (1000) und für ihn zu realisierenden Umfang zu halten und gleichzeitig aber guten Unterricht zu machen.

Zweiter Bezugspunkt seiner positiven Bilanz des Praktikums ist die Klasse seiner Mentorin. Hierbei schätzt er die Arbeit in der Klasse ebenso als positiv ein. Diese positive Erfahrung überträgt er auf die gesamte Schulform. Sein persönliches Fazit ist dabei, dass er sich vorstellen kann, an einer Lernbehindertenschule zu arbeiten.

Im zweiten Praktikum in der Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik geht es ihm weniger um methodische Fragen als vielmehr um die Erfahrung, ob er sich dieser Schulform gewachsen fühlt. Auch in diesem Praktikum ist der Mentor mit seiner eigenen Charakteristik und das Verhältnis zu ihm, der zentrale Bezugspunkt auf den Carsten Freiwald als Erstes eingeht.

„(.) ja dann das zweite Praktikum das war dann halt an der Goetheschule wo ich auch jetzt bin (.) ja (.) war auch bei dem Mentor den ich jetzt als Betreuungslehrer hab (.) und ja es is'n janz Lieber (.) ähm (.) also den muss man halt irgendwie einfach mögen aber

gleichzeitig als Lehrer is er och'n ziemlicher Totalausfall //mmh// also (.) auch als=als Mentor sowieso @.@ also" (1005-1008)

Einerseits erkennt Carsten Freiwald den Mentor in seiner ganzen Person als liebenswerten Menschen an, andererseits hält er ihn in seiner Rolle als Lehrer auf allen Ebenen für inkompetent, was demzufolge auch auf seine Kompetenz als Mentor selbst zutrifft. Damit erfüllt er auch nicht die Funktion als Verantwortungsträger. Carsten Freiwald fühlt sich in der Klasse auf sich allein gestellt, obwohl er hier noch Unterstützung bräuchte.

Während er seinem Mentor einerseits die allgemeine Lehrerrolle abspricht, kann er ihn jedoch als Fachlehrer anerkennen, denn hier offenbart sich ihm die eigentliche Leidenschaft und „Ausstrahlungskraft“ (1020) dieses Menschen.

„(.) das is halt och so richtig'n Techniklehrer so (.) also da bewundere ich ihn auch also da (.) das is halt=der hat so'n Bauernhof in A-Dorf und (.) macht da so alles selber //@.@// das is so (.) seine Welt und (.) der weeiß och viel und also da da hat er och'ne Qualität also so wenn ich ihn im Werkunterricht erlebe (.) das is halt total unstrukturiert und (.) eigentlich Chaos pur //mmh// aber (.) wenn er arbeitet das hat 'ne andere Ausstrahlungskraft als wenn ich arbeite //mmh// also mein Unterricht ist sicherlich strukturierter (.) den ich mache (.) und sicherlich auch ambitionierter (.) aber (.) aber diese Begeisterung die er so für=für Werken zum Beispiel mitbringt (.) die teile ich halt nich //mmh// also (.) und das=und das is auf jeden Fall ne Qualität die er die er hat“

Im Vergleich des eigenen Unterrichts mit dem Unterricht des Mentors spiegeln sich zwei Horizonte, die für Carsten Freiwald einen guten Unterricht ausmachen. Einerseits spielen Strukturierung und Qualitätsanspruch eine Rolle, andererseits hat die Begeisterung für das Fach eine große Wirkung.¹⁰⁶

Trotz der marginalen Unterstützung des Mentors, übernimmt dieser im Praktikum für Carsten Freiwald eine wichtige Funktion. Die Atmosphäre in der Klasse ist explosiv und stellt ihn in eine extreme Anforderungssituation, in der er sich der absoluten Aggression der Schüler konfrontiert sieht und sich eigentlich überfordert fühlt.

An dieser Stelle dient Carsten Freiwald der Mentor nicht als Modell für gutes Lehrerhandeln, dafür aber als emotionale Unterstützung und stärkende Kraft im Hintergrund. Er wird zum signifikanten Anderen, der ihm im schwierigen Moment vertrauensvoll zur Seite steht, was Carsten Freiwald mit einer Belegerzählung bildlich entfaltet.

¹⁰⁶ Da der Mentor auch im Vorbereitungsdienst sein Betreuungslehrer ist, vermischen sich Gegenwart- und Vergangenheitsperspektive in der Beschreibung dieses Lehrers und seines Unterrichts. Es ist anzunehmen, dass Carsten Freiwald durch die Erfahrungen im Vorbereitungsdienst ein wesentlich differenzierteres Bild von diesem Mentor entwickelte, über welches er durch die einmalige Blockpraktikumssituation evtl. nicht verfügen würde. Auch die schlussendlich positive Bewertung des Faches muss auf dem Hintergrund der Erfahrungen des Vorbereitungsdienstes interpretiert werden.

„(.) also irgendwie ich stand da hem @.@ //@.@// wie soll ich die Dreiviertelstunde jetzt schon wieder überstehen und dann stand irgendwie Drobi neben mir (.) klopfte mir irgendwie so auf die Schulter @.@ du machst das schon (.) ey du machst das schon (.) ich mein das war dann auch alles was er gemacht hat also er hat sich dann hinten hingesezt und hat so seine Schultasche jenäht //@.@// das hat er immer jerne gemacht //@.@// also während der Stunde war er dann null an Unterstützung (.) aber (.) aber es war trotzdem irgendwie so ähm (.) trotzdem hat er mir da geholfen (.)//**mmh**// also (.) also weil ich mich einfach wirklich angenommen gefühlt hab“ (1052-1056)

Carsten Freiwald fühlt sich insgesamt im Kollegium der Schule als ganze Person angenommen und aufgehoben. Er charakterisiert das Kollegium als eine Art „Leidensgemeinschaft“ (1039), die sich gegenseitig den Rücken stärkt. Dies kommt Carsten Freiwald, in seinem biographisch geprägten Bedürfnis nach Einbindung, Anerkennung und Agieren in einer Gemeinschaft sehr entgegen. Als wichtigstes Ergebnis dieses Praktikums sieht er allerdings die Erfahrung, dass er generell in dieser Schulform bestehen kann und sich dieser besonderen Schülerschaft gewachsen fühlt.

Insgesamt bilanziert Carsten Freiwald die Praktika im Vergleich zu seinen Praxiserfahrungen während seines Erststudiums als wenig engagiert. Er habe nicht das Bedürfnis gehabt sich „praktische Erfahrungen zu holen“ (1082). Dies begründet er mit seinen Berufserfahrungen als Sozialpädagoge und seiner Maßgabe sich so wenig zusätzliche „Arbeitsbelastung“ (1083) wie möglich zuzumuten. In dem Bedürfnis sich für sein im Vergleich zum Vorstudium geringes Engagement zu rechtfertigen, zeigt sich eine gewisse Enttäuschung über diese durch die Zwänge notwendige aber im Grunde nicht seinem Selbstbild entsprechende Handlungspraxis.

„also als an der Lbschule war hat ich eigentlich Lust methodisch'n bisschen was kennenzulernen und das hat ich auch (.) auf jeden Fall und an der Vhschule das=das Praktikum hab ich gleich im Anschluss gemacht also ich hab die zwei Praktikas direkt hintereinander gemacht (.) und bei der Vhschule hat ich eigentlich nur (.) den Anspruch das ich für mich gucken wollte ob ich mit der Schulform klar komme //**mmh**// also da wollt ich einfach nur gucken ey kann ich da bestehen oder nich also da wollt ich nich (.) jah äh didaktisch geschult werden oder so überhaupt nich ich wollt einfach nur gucken komm ich mit den Kindern klar //**mmh**// äh krieg ich das hin kann ich da kann ich da Stand halten //**mmh**// und (.) und von daher war die Erfahrung okay //**mmh**// also die's Praktikum mir da gegeben hat also (.) mehr wollt ich da nicht haben //**mmh**// und ich finde genau das was ich haben wollte hab ich gekriegt (.) also bei meinen Praktika“ (1066-1075)

Seine Gesamtbilanz zu den Blockpraktika ist allerdings positiv. Hierbei verweist er auf seine eingegrenzten Zielstellungen für das jeweilige Praktikum und resümiert, dass er jeweils das bekommen hatte, was er für sich erwartet hatte.

Carsten Freiwald beteiligt sich neben den üblichen Praktika in einem **Praxisprojekt**. Seine Teilnahme hieran grenzt er allerdings strikt von aktivem Engagement oder dem Wunsch nach Praxiserfahrungen ab. Dieses Projekt bietet ihm vor allen Dingen die Möglichkeit, Geld verdienen zu können. Das außerordentli-

che Engagement welches er in seiner ersten Studienzeit für Praxisprojekte einsetzen konnte, kann und möchte er an dieser Stelle nicht mehr investieren.

Carsten Freiwald leitet hier einmal wöchentlich eine Gruppe von Jugendlichen. Das Projekt folgt einem theoretischen Ansatz, dem Carsten Freiwald nicht voll und ganz folgen möchte. Er entwickelt eine eigene Zielstellung für das Projekt, die sich am theoretischen Modell orientiert ihm selbst aber dennoch Freiräume gewährt.

„(.) also dies-dieser An- es geht-ging ja eigentlich so dieser Ansatz das sich (.) Jugendliche äh Jugendliche gegenseitig helfen //mmh// in ernsten Lebenssituationen weil sie halt damit sehr vertraut sind ja und (.) ich hab den Anspruch aber nich (.) und ich hatte ich hatte eher den Anspruch (.) das sie ja eigentlich das sie so'n Raum kriegen wo sie einfach so vertrauensvoll reden können und also ohne sofort diesen Hintergedanken zu haben (.) so jetzt aktiv zu werden und da was zu unternehmen und //mmh// das is auch passiert und das ham'er och gemacht also bei Le-Situationen wo das realistisch erschien aber-aber eigentlich fand ich (.) damals in der Gruppe schön (.) das wir es irgendwie geschafft hatten so'n Klima herzustellen wo die sich wirklich öffnen konnten und ich hatte wirklich das Gefühl das ich ihnen dadurch ne Erfahrung mitgeben konnte die sie bisher noch nicht gemacht haben //mmh// und (.) ob sie davon profitieren oder nich hab ich keene Ahnung (.) aber (.) aber es war ne Erfahrung die sie nich kannten“ (1112-1122)

Die detaillierende Darstellung der Arbeit mit den Jugendlichen macht deutlich, wie Carsten Freiwald unterschiedliche Perspektiven einnimmt, sie zueinander ins Verhältnis setzt und vor diesem Hintergrund seine Handlungspraxis mit den Jugendlichen reflektiert. Er setzt den theoretischen Ansatz in Bezug zu den Bedürfnissen, die er auf Seiten der Jugendlichen wahrnimmt. Er handelt orientiert an dem theoretischen Konzept, wenn es ihm für die Problemlösung als hilfreich erscheint. Gleichzeitig öffnet er den Raum für Unvorhersehbares, ohne vorher konkrete Aktivitäten oder Ziele vor auszuplanen. Dadurch gelingt es, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und zugleich den eigenen Anspruch zu verwirklichen den Jugendlichen eine Erfahrung „mitgeben“ (1120) zu können.

Carsten Freiwald kennzeichnet den theoretischen Anspruch des Projektes und seine eigene Anspruchshaltung als voneinander abweichend. In der Abgrenzung vom theoretischen Konzept, kristallisiert er seine eigenen pädagogischen Implikationen heraus, die sich darauf eng führen lassen, für die Jugendlichen einen Raum der offenen und vertraulichen Kommunikation herzustellen und ihnen dadurch eine besondere Erfahrung „mitgeben“ zu können.

Auf die **Schulpraktischen Übungen** schließlich kommt Carsten Freiwald erst nach einer detaillierenden Nachfrage zu sprechen. Er beurteilt sie insgesamt als „völlig sinnlos“ (1131) und erzählt, dass er vor allem der Aufgabe des Unterrichtens absolut hilflos gegenüber stand.

„C: ((holt Luft)) fand ich völlig sinnlos (.) weil (.) das war erstmal viel zu wenig (.) und dann hatte ich (.) vielleicht hab ich nich zugehört oder (.) oder hab's nich verstanden aber (.) ich hab nich begriffen (.) also äh also ich mein ja so jetzt im Vorbereitungsdienst wurde mir irgendwann ma vermittelt (.) wie Unterricht funktionieren kann wie ich ihn richtig gestalten kann oder aus verschiedenen Möglichkeiten wie ich das so habe und äh ich hatte aber bei den Schulpraktischen Übungen das Gefühl (.) war'n ja é nur drei Stunden (.) aber ich hatte überhaupt keene Idee keen keen Plan wie ich Unterricht da zu machen habe und (.) ich weeiß nich ob'se's jesacht ham also ich hatte eigentlich den Anspruch das das ich da so'n bisschen ranjeführt werde //mmh// äh vielleicht lag's och an mir also das ich äh (.) ich wiss es nich also vielleicht hat hat's och wirklich Hoffmann nich erzählt wie man's machen sollte oder ich hab nich hingehört @.@“ (1131-1140)

Deutlich wird, dass das Begleitseminar und seine Inhalte in seiner Erinnerung sehr diffus sind. Er kann dabei nicht verorten, ob die damalige Hilflosigkeit auf sein eigenes Studienverhalten zurückzuführen sei oder ob die Frage der Unterrichtsgestaltung im Seminar keine Rolle gespielt hatte. Carsten Freiwald eröffnet den Gegenhorizont der Vermittlung von Unterrichtskompetenz im Vorbereitungsdienst, in dem ihm verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung nahe gebracht werden. Etwas Ähnliches habe er als Begleitung für die Schulpraktischen Übungen vorausgesetzt.

„völlig hilflos“ (1140) fühlt sich Carsten Freiwald auch beim Verfassen des Praktikumsberichtes, dessen Zielstellung sich ihm nicht erschließt, so dass er diesen schließlich von anderen abschreibt.

In anderen Schulpraktischen Übungen schätzt er das Begleitseminar als besser ein. Dieses wurde durch jemanden begleitet, der vorher in der Praxis war. Dies vermittelt ihm Authentizität bezüglich der Inhalte, die er zugleich als sinnvoll erachtet. Dennoch empfindet er es insgesamt zu als viel, um es in so kurzer Zeit zu verarbeiten.

„in der Kürze der Zeit äh soviel konnste irgendwie jar nich offnehmen //mmh// und ähm (.) aber gut da hatt ich irgendwie (.) ja das fand ich sinnvoll aber (.) trotzdem so gedrängt ähm im Endeffekt dann trotzdem och nich“ (1150-1152)

Seine Kritikpunkte spiegeln ein Spannungsfeld von ‚viel zu wenig‘ und ‚viel zu viel‘: also einerseits zu wenig Zeit und Vorbereitung, um sich andererseits mit den zu komplexen Anforderungen und Inhalten auseinandersetzen zu können.

Als dominante Erfahrung ist Carsten Freiwald die Anforderung der Unterrichtsgestaltung als Handlungsproblem präsent. Seine Auseinandersetzung mit den SPÜ dreht sich zentral um die Frage, aus welchen Gründen er den Eindruck hatte, dieser Anforderung hilflos gegenüber zu stehen. Hierbei sucht er Begründungen in seiner eigenen Unaufmerksamkeit im Seminar, seinem fehlenden Vermögen die Anforderung zu verstehen, der fehlenden Vermittlung von Kenntnissen über die Unterrichtsgestaltung im Begleitseminar bzw. der Überlast von Inhalten im Begleitseminar bei insgesamt zu knappem Zeitkontingent.

7.3.3 Entwicklung nach dem Studium

Übergang in den Vorbereitungsdienst

Carsten Freiwald setzt schließlich, aufgrund eines Rückverweises der Interviewerin, den Bogen seiner Lebensgeschichte mit dem Vorbereitungsdienst fort und beginnt mit einer Begründung der Wahl des Fachrichtungsschwerpunktes. Hierbei stellt er drei wesentliche Aspekte, die ihn zu seiner Entscheidung geführt haben, dar.

Während er für das Studium die Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik als Hauptschwerpunkt gewählt hatte, um nach Abschluss evtl. bei einem Bildungsträger im Berufsbildungsbereich arbeiten zu können, ändert sich diese Ausrichtung aufgrund der Identifikation mit dem Professor des Fachbereiches Verhaltensgestörtenpädagogik. Weiterhin bestärken ihn hierfür Erfahrungen aus dem Praktikum. Ausschlaggebend ist, dass es ihm hier gelingt eine ganzheitliche Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Darüber hinaus erläutert er eigentheoretisch, dass die Arbeit an dieser Schule eine besondere Herausforderung bedeutet und er dazu neigt, seinen Ängsten konfrontativ zu begegnen. Hierin sieht er einen weiteren Grund, warum er sich zu der Arbeit an einer „Vh-schule hingezogen gefühlt“ (688) hat.

„(.) also alle haben irgendwie so gesucht (.) die haben immer den Kopf über mich geschüttelt (.) gut die wussten wie Vorbereitungsdienst halt aussieht //mmh// und äh aber es sind viele irgendwie so mit Befürchtungen und Ängsten da hingegangen und ich bin irgendwie hab gedacht oh das wird die Erlösung (.)“ (1183-1186)

Allgemein begegnet Carsten Freiwald dem Vorbereitungsdienst in freudiger Erwartung, da er sich hier eine Erleichterung der vielschichtigen Belastungssituation verspricht. Der Studentenstatus ist für ihn keine Identifikationsgrundlage mehr und führt eher zu einer Marginalisierungsdisposition im Vergleich mit den in Lohn und Brot stehenden Gleichaltrigen. Der Vorbereitungsdienst bedeutet eine finanzielle Entlastung und die Aussicht auf eine Tätigkeit, die ihm selbst anerkennenswert erscheint. Er bietet die Möglichkeit aus dem passiven Abarbeitungsdruck des institutionellen Ablaufmusters zu entweichen und weckt die Hoffnung aktiv tätig werden zu können, etwas Relevantes zu tun, im Gegenhorizont des „Unikram(s)“ (1182), den Carsten Freiwald hinter sich lassen möchte.

Während des ersten Jahres im Vorbereitungsdienst ist Carsten Freiwald durchaus zufrieden mit seiner neuen Lebenssituation. Er fühlt sich gut in der ihm zugewiesenen Schule aufgehoben, die ihm schon vom Praktikum vertraut ist. Er wird dort als vollwertiger Lehrer behandelt, kann gut mit den Schülern arbeiten und erhält „Freiraum“ (1187), der ihm sehr entgegen kommt. Er genießt die Möglichkeit selbständig zu arbeiten, vermisst gleichzeitig aber auch eine fach-

kompetente Begleitung, die ihm vermittelt, wie er den Unterricht aufbauen kann. Es wächst zudem die Enttäuschung über das begleitende Seminar, welches seiner Ansicht nach diese Funktion ebenso nicht ausfüllt.

Krise im Vorbereitungsdienst und Gegenwartssituation

Mit Voranschreiten des Referendariats verändert sich allerdings der Zustand der Zufriedenheit. Er gelangt in eine Belastungssituation die der Struktur seiner Studienzeit sehr ähnlich ist: Durch die familiäre Verantwortung und den zeitlichen Druck fühlt er sich darauf beschränkt, nur das Nötigste leisten zu können und sich dabei ungenügend zu fühlen.

Carsten Freiwalds hoher Anspruch an den Einsatz seiner Persönlichkeit im pädagogischen Schaffen, seine Fürsorgefunktion in der Familie sowie das Existenzrisiko und die enorme Scheiternstragödie angesichts eines antizipierten Nichtbestehens des Vorbereitungsdienstes lassen den Anforderungsdruck enorm ansteigen.

„(.) es war halt zum Schluss nich mehr so obwohl se ja eigentlich jar nich böse zu mir warn aber=aber ich hab dann och jemerkt das ich och vieles (.) ich hab irgendwie keen Schutz mehr //mmh// und ähm ich war wirklich schutzlos //mmh// ich hatte och so das Jefühl schutzlos zu sein und in der Schule (..) ja halt auch=auch jemerkt das ich auch vieles mit nach Hause nehme (.) so (.)“ (742-746)

Es kommt zur Aufschichtung eines Verlaufskurvenpotentials, welches sich kurz vor den ersten Sommerferien in Form des Gefühls des ‚ausgebrannt seins‘, der Verletzlichkeit und der eigenen Wahrnehmung von Deprofessionalisierungstendenzen äußert.

In Vertretungsstunden wird er auch im Grundschulbereich eingesetzt und bemerkt sein Interesse an dieser Zielgruppe. Hier sieht er im Gegensatz zu den Jugendlichen die Möglichkeit im Rahmen dieser Schulform nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Mit dieser Erkenntnis schichtet sich allerdings auch das Gefühl auf, das falsche Fach studiert zu haben. Er befürchtet nach dem Vorbereitungsdienst nur als Fachlehrer eingesetzt zu werden und sieht hier wiederum eher wenig Perspektiven seinem Anspruch an Nachhaltigkeit und kontinuierlichem Beziehungsaufbau für die pädagogische Arbeit gerecht werden zu können.

Auch hinsichtlich seiner im Studium getroffenen Fächerwahl ist er unzufrieden. So wird er willkürlich in Vertretungsstunden im Grundschulbereich eingesetzt. Er fühlt sich auf diese Situation völlig unvorbereitet und inkompetent, entwickelt aber gleichzeitig großes Interesse in diesem Bereich zu arbeiten. Hier sieht er, im Kontrast zum Sekundarschulbereich, noch die Möglichkeit die Kinder zu erreichen und nachhaltige Veränderung bewirken zu können. Zugleich muss er

erkennen, dass seine Fachwahl „Technik“ hierfür völlig ungeeignet ist. Er räumt sich perspektivisch kaum die Chance und die Kompetenz ein nach dem Vorbereitungsdienst eine Grundschulklasse übernehmen zu können.

Die Erfahrung dieser Krisensituation lässt ihn zunächst zweifeln, ob er den Vorbereitungsdienst unter diesen Umständen abschließen kann. Sie verunsichert dazu insgesamt seine Position zu dieser Berufswahl. Gleichzeitig stellt er resigniert fest, dass der Vorbereitungsdienst mit seinen institutionellen Selektionsstrukturen nicht der geeignete Ort sei, um realistisch einschätzen zu können, ob man diesem Beruf standhalten kann.

Die eigene Kraftlosigkeit und Krisensituation am Ende des ersten Jahres bezieht er auf die gesamte Qualität des Vorbereitungsdienstes.

„also für mich (.) das is echt krank also (.) das hat mit ner Ausbildung nischt zu tun (.) also (.) und es is schade weil einfach so (.) es könnte auch ne gute Zeit sein also wo man wirklich zwei Jahre (.) sich so für sich nutzen kann und mal wirklich lernen kann aber (.) das passiert auch aber auf ne Art und Weisen (.) also die nich schön is //mmh// (...) das is schade (.) aber ich rede auch von andern (.) also (.) nich nur in A-Stadt oder so is's prinzipiell im Vorbereitungsdienst so das wieso hab ich och noch nich begriffen aber es is so (.) also (.) keene Ahnung //mmh// ich find's krank (.)“ (1207-1213)

Er bezeichnet den Vorbereitungsdienst als „*krank* Veranstaltung“ (1207), die ihre Funktion als Ausbildungsetappe in keinsten Weise erfüllt.

Mit dem Blick auf seinen eigenen Entwicklungsweg fasst er zusammen, dass er besser in der Lage ist seine pädagogischen Fähigkeiten anzuerkennen. Dennoch zeigt die argumentative Auseinandersetzung eine tiefe Verunsicherung, ob der angestrebte Lehrerberuf eine langfristige Perspektive sein kann. Seine Haltung zur gegenwärtigen Situation ist durch eine verlaufskurvenförmige Entwicklung geprägt, die sich in der Grundhaltung der Resignation und Perspektivlosigkeit niederschlägt. Sie bestimmt die Perspektive auf seine Vergangenheit und Zukunft.

7.4 Analytische Abstraktion des Falles: Carsten Freiwald

7.4.1 Zur biographischen Gesamtstruktur des Falles

Die berufliche Entwicklung Carsten Freiwalds ist geprägt durch einen starken Wunsch nach Bildung im Sinne einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit sich Selbst und gesellschaftspolitischen Fragen. Dies verbindet sich mit dem Wunsch, Gestaltungsräume zu finden, in denen er sich als ganze Person einbringen und durch sein Schaffen nachhaltige Veränderungen in Gang bringen kann. Für das Ausleben dieser Basispositionen wünscht sich Carsten Freiwald größtmögliche Freiheit. Institutionelle Strukturen und Eingrenzungen der persönlichen Handlungsautonomie werden von ihm als Hindernisse wahrgenommen, die das frei-

heitliche Entfalten verhindern und immer wieder seine Versuche der Selbstverwirklichung beeinträchtigen. Damit ist Carsten Freiwald immer wieder konfliktvoll mit dem Spannungsfeld von Freiheit und Zwang beschäftigt.¹⁰⁷

Die freie selbst bestimmte Suchbewegung, die Unabhängigkeit von institutionellen Berufswahlverfahren und familiären Berufsmustern stellen sich vor diesem Hintergrund als positiver Horizont einer idealtypisch verlaufenden Berufsentwicklung für Carsten Freiwald dar. In diesem Sinne eröffnet die politische Wende für ihn einen Möglichkeitsraum, den er sich aktiv gestaltend zu Eigen machen kann.

Es ist eine Zeit, in der er intensive zwischenmenschliche Beziehungen erlebt und im gemeinschaftlichen Kontext Visionen von Freiheit und Gestaltungsraum entwirft. Diese Form der emotionalen Verbindung innerhalb von gemeinschaftlichen, symmetrischen Beziehungen zeigt sich auch in Carsten Freiwalds beruflichen Orientierungen und ist eine bedeutende Basisposition an der sich sein Wohlbefinden in beruflichen Kontexten ausrichtet.

Das Studium ist für Carsten Freiwald weniger ein Ort der zielgerichteten Verfolgung einer Berufsausbildung¹⁰⁸, sondern vielmehr ein flexibler Raum der reflexiv und kreativ gestalterischen Auseinandersetzung mit seiner eigenen Persönlichkeit und gesellschaftlichen Fragen. So steht auch Carsten Freiwalds erstes Studium, welches er während dieser Zeit beginnt, unter dem Modus eines spielerischen Ausprobierens und dem Interesse am Erkunden und Erfahren neuer Ansätze.

Orientierungsleitend ist dabei ein Professor, der durch sein Engagement Möglichkeitsräume eröffnet, die für Carsten Freiwald besonders interessant sind. Die Orientierung an einem männlichen ‚Querdenker‘, einem charismatischen Wissenschaftler mit besonderem Engagement und Hingabe für sein Fachgebiet, lässt sich als Figur in der gesamtbiographischen Struktur kennzeichnen. Ein hoher Anspruch gegenüber der Qualität der eigenen Arbeit und die konfrontative Auseinandersetzung mit Ängsten sind ebenso orientierungsleitende Basispositionen. Gleichzeitig ist für ihn die familiäre Fürsorge und das Ausleben seiner Vaterrolle von großer Bedeutung, verbunden mit dem Wunsch das berufliche und familiäre Engagement in einer Balance zu halten.

Diese hohen Anspruchshaltungen in den verschiedenen Lebensbereichen wirken in Carsten Freiwalds biographischer Entwicklung teilweise destabilisierend, zum Beispiel wenn sie in Konflikt geraten mit institutionellen Anforderungen oder Organisationszwängen. Sie sind aber gleichzeitig auch seine Antriebsmoto-

¹⁰⁷ (vgl. Helsper 1996, 2000, 2002 a/b)

¹⁰⁸ Dass er diese Form der Abwicklung des Studiums im Lehramtsstudium vollziehen muss, ist für ihn schmerzhaft und entspricht nicht seiner eigentlichen Einstellung.

ren um neue Herausforderungen anzugehen und sich bewusst für Veränderungen zu öffnen.

Biographische Linien, Basispositionen und -strategien

- Bedürfnis nach Selbstreflexion und theoretischer Auseinandersetzung
- Wunsch nach Agieren als ganze Person entgegen einer rollenspezifischen Handlungspraxis
- Bedürfnis nach gemeinschaftlichen, symmetrischen Beziehungsstrukturen, die die emotionale Ebene einbeziehen
- Bedürfnis, aktiv handelnd tätig zu sein und dabei nachhaltig gesellschaftspolitische oder soziale Veränderungen zu bewirken
- Bedürfnis nach Freiheit und Freiraum zur Entfaltung vs. Schwierigkeiten des Umgangs mit administrativen Strukturen
- Konfliktvolle Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Freiheit und Zwang
- Abgrenzung von institutionellen Berufswahlverfahren und familiären Berufsmustern
- Ideal des Studiums als freiem Entfaltungsraum auf der Ebene theoretischer Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Möglichkeit gestalterisch und kreativ tätig zu sein
- Orientierung an ‚Querdenkern‘, charismatische Wissenschaftler mit besonderem Engagement und Hingabe für ihr Fachgebiet
- Hohe Qualitätsansprüche gegenüber der eigenen Arbeit
- Konfrontative Auseinandersetzung mit Ängsten
- Aufgehen in der Vaterrolle und Bedürfnis nach Zeit für die Familie und Balance zwischen Familie und Arbeit

7.4.2 Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen

Die Praxiserfahrungen während des Sozialpädagogikstudiums sind durch einen enormen Gestaltungsspielraum charakterisiert, den Carsten Freiwald handlungsschematisch für sich nutzen kann. Es gibt kaum Vorgaben aber gleichzeitig viele Ressourcen und Möglichkeiten. Diese Voraussetzungen entsprechen seinem Bedürfnis nach Freiraum und Kreativität, dem Wunsch sich als ganze Person einzubringen, innerhalb einer Gemeinschaft aktiv zu werden und durch sein aktives Engagement, Einfluss in gesellschaftlichen oder sozialen Problemlagen ausüben zu können.

Fazit dieses Praxisengagements ist jedoch meist, dass es nicht gelingt eine kontinuierliche Arbeitsbasis aufzubauen und dass das Ausmaß der eigenen Einflussmöglichkeiten dem eigenen Anspruch Carsten Freiwalds nicht entspricht. Als Ursachen hierfür sieht er entweder das Fehlen von Mitstreitern, die bereit sind, sich kontinuierlich einem Projekt zu widmen oder Barrieren, die aufgrund institutioneller Strukturen hervorgerufen werden, wie zeitliche Verzögerungen oder zu hohe Arbeitsbelastungen durch administrative Verwaltungsvorgänge.

Die Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums sind im Gegensatz zu den Praktika im Erststudium eher ein Pflichtbaustein, den er zu erfüllen hat. Carsten Freiwald sieht sich aufgrund seiner beruflichen Praxis mit ausreichend praktischen Erfahrungen ausgestattet. Dennoch begegnet er den Praktika mit klaren Zielstellungen. Er nutzt sie als Möglichkeit sich mit dem professionellen Handlungsfeld des Lehrerberufs auseinanderzusetzen und die Aspekte zu betrachten, die ihm in seiner Rolle als Sozialpädagoge nicht vertraut sind. Dies sind Fragen der Unterrichtsgestaltung und Kooperation mit den Kollegen, die Auseinandersetzung mit dem institutionellen Kontext der Schule sowie der Frage, ob ihm ein anerkennender Bezug zur spezifischen Schülerschaft der „Vh-Schule“ im Besonderen möglich ist.¹⁰⁹

Orientierungsleitend für die Blockpraktika sind die begleitenden Lehrer, die er selbst als „Mentorin“ (1988) bzw. „Mentor“ (1006) benennt. Beide Mentoren spielen hierbei eine ganz unterschiedliche Rolle. Die Mentorin an der Lernbehindertenschule dient ihm als Modell einer Balance von persönlichem Einsatz und gelingender Unterrichtsqualität. Dieses Modell verbindet sich mit dem eigenen biographischen Thema der Erhaltung des Gleichgewichtes von Familie, dem eigenen Kräftehaushalt und dem gleichzeitigen Anspruch an beruflicher Selbstverwirklichung und qualitativ guter Arbeit.

Im anderen Praktikum übernimmt der Mentor für Carsten Freiwald eher eine Rolle als emotionale Stütze in der Extremsituation mit den Schülern. Wichtig ist hier für ihn auch die Einbettung in die Gemeinschaft des Lehrerkollegiums. Auch hier lassen sich biographische Zusammenhänge herstellen, etwa in Carsten Freiwalds Bedürfnis nach Einbindung in eine Gemeinschaft mit intensiven zwischenmenschlichen Beziehungen. Ebenso hat die besondere Leidenschaft des Mentors für sein Fachgebiet eine Ausstrahlung auf Carsten Freiwald. Es ist eine Figur die immer wieder auftaucht und sich mit der Identifikation mit seinen früheren Professoren gleichsetzen lässt. Carsten Freiwald kann solche Personen als Identifikationsfiguren annehmen, die sich mit einer besonderen Hingabe für ihr berufliches Fachgebiet begeistern.

¹⁰⁹ Hierbei lassen sich Parallelen zu den von Uwe Hericks rekonstruierten Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase im Lehramt ziehen (vgl. Hericks 2006).

Sein Engagement in einem weiteren Praxisprojekt begründet Carsten Freiwald mit der finanziell guten Vergütung. In diesem Projekt gibt es keinen Mentor. Die Studierenden arbeiten auf der Grundlage eines theoretischen pädagogischen Konzepts mit den Jugendlichen. Es wird deutlich, dass sich Carsten Freiwald reflexiv mit diesem Konzept auseinandersetzt. Er versucht Aspekte hiervon aufzunehmen, wenn es ihm in der aktuellen Handlungssituation als sinnvoll erscheint und ist vor allem darauf bedacht, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zu achten und eine anerkennende Atmosphäre zu schaffen.

Die schulpraktischen Übungen bilanziert Carsten Freiwald als sinnlos. Begründungsfigur ist hierbei die Überforderung mit der Anforderung Unterricht zu gestalten. Auch zu den Vermittlungsversuchen zwischen Theorie und Praxis durch die Begleitseminare kann Carsten Freiwald keinen Zugang finden. Die Fremdheit der geforderten Anforderungen wird am deutlichsten bei dem Versuch den Praktikumsbericht zu verfassen. In der allgemeinen Belastungssituation greift Carsten Freiwald auf die entlastende Möglichkeit zurück diesen abzuschreiben. Als Begründung für diese negative Bilanz der Schulpraktischen Übungen führt Carsten Freiwald ein Spannungsfeld von einem ‚zu Viel‘ an Anforderungen auf der unterrichtspraktischen Ebene, wie auch auf der Ebene der begleitenden Theorieangebote und einem ‚zu Wenig‘ an Zeit und Raum, um sich einerseits auf die schulpraktischen Anforderungen und die theoretischen Vermittlungsangebote einlassen zu können.

In den Praxisfeldern der unterschiedlichen Studiengänge, die Carsten Freiwald absolviert, zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang mit den Praktika vom intensiven gestalterischen Einsatz bis hin zur Ableistung der Anforderungen unter klaren Zielstellungen. In ihrem Kern lässt sich aber in beiden Studiengängen ein aktiver Aneignungsprozess beschreiben, in dem sich Carsten Freiwald mit dem Praxisfeld und seinen Akteuren auseinandersetzt.

7.4.3 Übergang und Gegenwartsperspektive

Der Vorbereitungsdienst bewirkt durch die finanzielle Vergütung und die persönliche Aufwertung durch den Rollenwechsel vom Studenten zum Lehrer zunächst eine Entlastung in dieser Drucksituation. Carsten Freiwald genießt es, aktiv handelnd tätig werden zu können und sich dabei gut in das Schulsetting eingebunden zu fühlen. Dennoch vermehren sich die Belastungssituationen. Carsten Freiwalds hoher Anspruch an den Einsatz seiner Persönlichkeit im pädagogischen Schaffen, der Fürsorgefunktion in der Familie sowie das Existenzrisiko und die enorme Scheiternstragödie angesichts eines antizipierten Nichtbestehens des Vorbereitungsdienstes lassen den Anforderungsdruck enorm ans-

teigen. Er sieht die Wahl seines Unterrichtsfachs im Sekundarschulbereich als verfehlt an, da er nun in der Schulpraxis realisiert, dass gerade in den unteren Klassen noch Möglichkeiten zu wirklichen Veränderungen bestehen. Er bemängelt, dass er hier auf keine methodischen Kenntnisse zurückgreifen kann.

Durch seinen Mentor oder die Begleitseminare fühlt er sich in keiner Weise unterstützt. Was er sich wünscht, ist die Modellierung und Unterweisung in praktische Handlungsroutrinen für die Bewältigung der permanenten Anforderung der Unterrichtsgestaltung. Die gesamte Situation im Vorbereitungsdienst widerspricht seinen Vorstellungen von Ausbildung und lässt ihn generell an der Richtigkeit seiner Berufswahl zweifeln.

Aus der Perspektive dieser Gegenwartssituation ist es ihm auch für die Zukunft nicht antizipierbar, wie er das, was er sich am Anfang des Lehramtsstudiums erhofft hatte, einlösen kann. Carsten Freiwald ist in einer tiefen Unsicherheit, ob er in diesem Rahmen und vor allem mit der Wahl seines Unterrichtsfaches ‚Technik‘ die Möglichkeit haben wird intensive Beziehungen zu den Schülern aufzubauen und nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Gleichzeitig ist ihm bewusst, dass er in der unrealistischen Prüfungssituation des Vorbereitungsdienstes keine Möglichkeit hat, für sich selbst zu überprüfen, ob er dieses Berufsfeld für sich als geeignet empfindet.

Diese insgesamt unsichere und eher pessimistische Gegenwartseinstellung bestimmt damit auch den Blick auf das absolvierte Studium. Sollte er am Ende des Vorbereitungsdienstes herausfinden, dass er für diesen Beruf als nicht geeignet bewertet wird oder sich selbst hierin nicht wieder finden kann, wären die gesamten Mühen und Belastungen umsonst investiert worden.

In der Gegenwartsperspektive zeigt sich aber auch die allmähliche Transformation des beruflichen Selbstbildes Carsten Freiwalds vom Sozialpädagogen zum Lehrer. Zwar sieht er sich in der momentanen Situation eher als Sozialpädagoge mit einem Schwerpunkt auf der therapeutischen Ebene professioneller Krisenbewältigung¹¹⁰, beobachtet an sich selbst aber eine Veränderung des eigenen Beobachtungsfokus auf Fragen der Wissensvermittlung. Hierbei beginnt er Zusammenhänge zu eigenen biographischen Erfahrungen herzustellen und sich an Situationen zu erinnern, in denen er Aspekte von Wissensvermittlung wahrgenommen hat.

¹¹⁰ (vgl. Oevermann 1996)

7.5 Kontrastierung der Eckfälle: Claudia Meinel und Carsten Freiwald

7.5.1 Zur biographischen Gesamtstruktur der Fälle

Im Folgenden werden die dargestellten Fallportraits in verschiedenen Aspekten zueinander in Bezug gesetzt. Hierbei wird herausgearbeitet, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der berufsbiographischen Entwicklung aufzuweisen sind. Von besonderem Interesse ist, welche strukturellen Mechanismen der Entfaltung und Beeinträchtigung von Bildungsprozessen im Kontext der Praxiserfahrungen zu rekonstruieren sind.

Perspektive auf die Gesamtgestalt der Berufsgeschichte

Die dargestellten Fälle unterscheiden sich sehr in ihrer Perspektive auf die Gesamtgestalt ihrer bisherigen beruflichen Entwicklung.

Während es für Claudia Meinel eine große Herausforderung bedeutet lebensgeschichtliche Ereignisse aufzuspüren, die sie für erzählenswert hält, liegt die Herausforderung für Carsten Freiwald darin, aus einer ihm bewussten Fülle an lebensgeschichtlichen Hintergründen die wesentlichen Elemente zu rafften und für die Erzählung zu kondensieren.

Beide sehen ihre berufliche Entwicklung im Gegensatz zu einem idealtypischen Fall eines beruflichen Werdegangs zum Lehrerberuf.

Claudia Meinel bewertet ihre Geschichte als „*keine gute Geschichte*“ (19). In ihrer Darstellung kommt sie immer wieder darauf zurück, dass sie nichts nebenbei gemacht und alles möglichst schnell abgearbeitet habe. Dies deutet auf den Gegenhorizont einer idealtypischen Berufsgeschichte hin, in der der Akteur sich auch neben dem Studium aktiv zeigt und Erfahrungen in verschiedenen Bereichen sammelt.

Carsten Freiwald grenzt sich von einer beruflichen Entwicklung ab, in der der Akteur die Nachfolgerschaft einer familiären Tradition antritt. Zudem sieht er seine sozialpädagogische Vorgeschichte und die folgende berufliche Umorientierung als ungewöhnlich weitläufigen Entwicklungsprozess und damit untypischen Fall eines Berufsweges zum Lehrerberuf.

Familiäre Hintergründe und Erfahrungen in der frühen Kindheit

In beiden Fällen kommen die Biographieträger auf familiäre Hintergründe und Erfahrungen in ihrer frühen Kindheit zurück, die sie in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Entwicklung zum Lehrerberuf setzen.

Bei Carsten Freiwald stellt der familiäre Hintergrund zunächst einen Gegenhorizont zur eigenen beruflichen Entwicklung dar. Im Zuge des Wandels des eigenen Selbstbildes vom Sozialpädagogen zum Lehrer werden ihm aber Erlebnisse aus der Kindheit bewusst, die mit professionellem Lehrerhandeln in Verbindung stehen, so etwa Erlebnisse mit seiner Tante, die selbst Lehrerin ist und durch welche ihm der Arbeitskontext einer Lehrerin sehr vertraut ist.

Claudia Meinel zieht einen Zusammenhang zur Behinderung des eigenen Vaters und dessen Arbeit als Lehrer in der Körperbehindertenschule. Sie hat in ihrer Kindheit sehr positive Erfahrungen in dieser Schulform gemacht und begründet damit ihr weiteres Interesse an der Zusammenarbeit mit „*behinderten Kindern*“ (23). Zum Interesse am Lehrerberuf zieht sie keine biographischen Zusammenhänge.

Beide Biographieträger erleben Beziehungsstrukturen in ihrer frühen Kindheit, die sich in den berufsbiographischen Darstellungen auch später als Idealfiguren des pädagogischen Bezugs aufweisen lassen. So erlebt Carsten Freiwald im Kontakt mit seiner Tante eine Beziehung, die geprägt ist durch Gleichwertigkeit, gegenseitige Anerkennung, Offenheit und Kontinuität. Dies werden Größen, die er immer wieder als Maßstab für gelingende Beziehungen und die Qualität seiner pädagogischen Arbeit anlegt.

Claudia Meinel ist beeindruckt vom anerkennenden Umgang in der Sonderschule, den sie als krassen Gegensatz zu ihren eigenen Schulerfahrungen empfindet. Im Verlauf ihrer Erzählung charakterisiert Claudia Meinel immer wieder jene Beziehungsstrukturen als fördernd, die diese Figur des freundlichen Umgangs als Kern in sich tragen und in denen sie gegenseitige Anerkennung, die Wertschätzung ihrer besonderen Leistungsanstrengungen oder Mitleid in besonderen Belastungssituationen wahrnimmt.

Persönliche Zielsetzungen im Kontext der Studienwahl

Carsten Freiwald entwickelt eine Reihe von Ansprüchen und Vorstellungen, die er im Kontext der beruflichen Tätigkeit zu erfüllen sucht. Wichtige Dimensionen sind hierbei sich als ganze Person einbringen zu können, Gestaltungsfreiraum zu haben, in Gemeinschaft mit Anderen agieren zu können und durch seinen persönlichen pädagogischen Einfluss Veränderungen bewirken zu können. Diese Werte sind zunächst allerdings nicht an ein konkretes Berufsbild geknüpft. Mit der Wahl des Studiums der Sozialpädagogik verbindet er das Bild, im Gegensatz zum Lehrerberuf mit seiner Einbettung in einschränkende institutionelle Strukturen, frei gestaltend tätig sein zu können.

Im Laufe seiner Berufslaufbahn kommt es zu einer Umdeutung dieser Einstellung. In den verschiedenen praktischen Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich erlebt er, durch die vorwiegende Einbindung in befristete Projektstellen, Einschränkungen in seinen Möglichkeiten kontinuierliche pädagogische Beziehungsverhältnisse aufzubauen, nachhaltigen Einfluss zu üben, finanziell abgesichert zu sein und gleichzeitig für seine Familie abrufbar sein zu können. Es kommt zu einem Perspektivwechsel bezüglich des Lehrerberufs. Carsten Freiwald sieht nun die Einbettung der pädagogischen Arbeit des Lehrers in die institutionellen Strukturen als Vorteil und Möglichkeit um seine beruflichen Qualitätsprämissen ausleben zu können und auch familiär präsent zu sein. Bei der Studienwahl strebt Carsten Freiwald aber weiterhin ein Berufsfeld an, das seiner bisherigen sozialpädagogischen Arbeit ähnlich ist. Mit der Vorstellung später als Lehrkraft im Bereich der Berufsbildung arbeiten zu können, wählt er das Lehramt an Sonderschulen mit den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik und dem Sekundarschulfach Wirtschaft/Technik. Ein Zusammenhang zum technischen Hintergrund der Familie stellt Carsten Freiwald selbst nicht her, er kennzeichnet diesen Fachbereich aber als einen persönlichen Interessenbereich.

Anders hat Claudia Meinel zu Beginn des Studiums keine konkreten Vorstellungen, welche Interessen und Prämissen ihr beruflich wichtig sind. Richtungweisend sind ihre positiven Erfahrungen aus dem Kontext der Sonderschule. Sie möchte in irgendeiner Weise gemeinsam mit „*behinderten Kindern*“ (23), in diesem Sinne von der Norm abweichenden Kindern, arbeiten. Vor welchem Hintergrund sie sich für die Fachrichtungen und zunächst das Sekundarschulfach ‚Mathematik‘ entscheidet, führt sie nicht aus. Zum Wechsel des Unterrichtsfaches führen Krisenerfahrungen mit dem Mathematikstudium und der anschließenden Orientierung an ihren eigenen Neigungen und Interessen. Hierbei wird das in die Zukunft gerichtete Berufsbild „Geschichtslehrer“ zu werden, ein neuer Motor für die Bewältigung des Studiums. Im Laufe ihrer Darstellung wird deutlich, dass es ihr wichtig ist, im Studien- wie auch Praxiskontext Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen und Anerkennung durch Andere zu erfahren. Als selbstwirksam erfährt sie sich, wenn sie Lernerfolge der Kinder wahrnimmt.

Biographische Bezüge zur Sonderschule als Arbeitsfeld

Claudia Meinels Interesse am Bereich der Sonderpädagogik skizziert sie als ein unspezifisches Interesse an der gemeinsamen Arbeit mit Kindern, die als behindert etikettiert werden. Wie bereits dargestellt, verbindet sich damit der biographisch geprägte Wunsch, Teil eines solch anerkennenden Raums zu werden,

als welchen sie die Körperbehindertenschule in ihrer Kindheit kennen gelernt hatte. Zugespielt ließe sich formulieren, dass Claudia Meinel einen beruflichen Schonraum für sich sucht, in dem sie sich als ganze Person mit all ihren Unzulänglichkeiten anerkannt fühlen kann.

Wie sie zu ihrer Fachrichtungswahl im Studium, wie auch im Vorbereitungsdienst kommt, führt Claudia Meinel nicht näher aus. Auch auf Themenbereiche der Fachrichtungen oder der Sonderpädagogik im Allgemeinen geht sie nicht ein. Vielmehr setzt sie ihre berufliche Entwicklung immer in den Kontext „Lehrer“ werden zu wollen, wobei die Schulform hierbei nicht erwähnt wird. In einer Gegenstanordnung vom Lehrertypen des Gymnasiallehrers und des Sonderschullehrers verweist sie auf einen wesentlichen Unterschied, den sie im Typ des Sonderschullehrers fest macht. Dieser sei an der allgemeinen Mitte orientiert und würde sich anders als der Gymnasialschullehrer durch seinen Status als etwas Besonderes abheben. Claudia Meinel fühlt sich in jener Berufsgruppe aufgehoben, in der sie sich nicht mit dem Attribut außergewöhnlicher Leistungen messen muss. Der Beruf des Sonderschullehrers entspricht mit seiner aus ihrer Sicht ‚bodenständigen‘ Orientierung einem Niveau mit dem sie sich identifizieren kann.

Carsten Freiwald hingegen schreibt der Sonderschule eine ganz andere Bedeutung zu. Zunächst wählt er diesen Bereich in Orientierung an seine beruflichen Vorerfahrungen im berufsbildenden Bereich und der Antizipation einer möglichen Fortsetzung seiner Arbeit in der Rolle des Lehrers, die er als einflussreicher empfunden hatte.

Während seines Studiums beginnt Carsten Freiwald sich allerdings für den Bereich der Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen zu interessieren. Dieses Interesse führt er auf das besondere Engagement eines Professors zurück, der ihm die besondere Faszination für diese Schülerschaft nahe bringen kann. Im Praktikum setzt er sich selbst die Zielstellung sein Interesse an der Arbeit in der „Vh-Schule“ mit tatsächlichen Erfahrungen abzugleichen und auszutesten, ob er sich der Auseinandersetzung mit den Schülern innerhalb dieser Schulform gewachsen fühlt.

Aus der positiven Bilanz des Blockpraktikums aber auch durch einen zweiten Aspekt: dem Reiz an der besonderen Herausforderung, entscheidet sich Carsten Freiwald an der Schnittstelle des Vorbereitungsdienstes für die Arbeit an der „Vh-Schule“. Im Kontext der Darstellung dieser Entscheidungsfindung charakterisiert er sich als Person, die ihren Ängsten konfrontativ begegnet. Die bewusste Entscheidung für die Arbeit an einer besonderen Schulform, die ihn als ganze Person und besonders auch im emotionalen Bereich fordern würde, bedeutet für ihn die Herausforderung und verbindet sich mit seinem Berufsbild als Pädagoge.

goge. Carsten Freiwald fühlt sich in der Arbeit an der Sonderschule auch mehr in seiner Rolle als Sozialpädagoge verankert.¹¹¹ Im Zuge des Vorbereitungsdiens und der Konfrontation mit den besonderen Lernbedürfnissen der Grundschüler, beginnt er allerdings, sich mit Fragen der Wissensvermittlung auseinanderzusetzen und sich allmählich mit diesem Aspekt der Lehrerrolle vertraut zu machen.

Umgangsweise mit dem Studium

Für Carsten Freiwald ist von Anfang an klar, dass er gerne studieren möchte. Der Raum zur Auseinandersetzung mit der ganzen Persönlichkeit ist ein wichtiger Aspekt, der ihn zu seinem ersten Studium der Sozialpädagogik motiviert. Carsten Freiwald erwartet von seinem Studium eine intensive Auseinandersetzung mit Theorien. Diese Erwartung wird im ersten Studium enttäuscht, gleichzeitig hat er aber hier die Möglichkeit sich frei und kreativ gestaltend einzubringen. Er nutzt sein erstes Studium als Gestaltungsraum, in dem er Projektideen gemeinsam mit anderen verwirklichen kann. Auf der Ebene der Theorie genügt dieses Studium aber nicht seinen Ansprüchen an intensive Auseinandersetzung. Im Lehramtsstudium sind seine persönlichen Voraussetzungen anders. Er wünscht sich hier, genauso wie im ersten Studium eine intensive Auseinandersetzung und Inspiration durch theoretische Inhalte. Im tatsächlichen Vollzug dieses Handlungsschemas gelingt es ihm aber nicht, den Raum zur theoretischen und reflexiven Auseinandersetzung wirklich wahrzunehmen, da er unter enormem Effizienzdruck steht. Entgegen seinem eigentlichen Anspruch an intensives Studieren ist er situationsbedingt gezwungen, sich auf das reine Abarbeiten der geforderten Leistungen zu konzentrieren und möglichst Abkürzungsstrategien zu wählen. Dies führt dazu, dass er im Rückblick das Gefühl hat, sich weder mit theoretischen Inhalten beschäftigt, noch mit dem Lehrerberuf identifiziert zu haben.

Motor, um das Studium trotz aller Belastungen zu bewältigen, wird hauptsächlich die Aussicht auf einen Berufsabschluss, mit dem er sich neue bessere berufliche Chancen und vor allem eine Entlastung aus der finanziellen Drucksituation erhofft.

Ähnlich wie für Carsten Freiwald ist auch für Claudia Meinel das Erreichen des Berufsabschlusses und die Perspektive in der Sonderschule arbeiten zu können,

¹¹¹ Hier zeigt sich eine Tendenz die der Sonderpädagogik als Profession strukturell innewohnt. Die Konzentration auf den therapeutischen Aspekt und die Vernachlässigung der Wissens- und Normenvermittlung (vgl. Oevermann 1996) kennzeichnet Reiser als problematische Schieflage sonderpädagogischer Professionalisierung (vgl. Reiser 1998).

eine wesentliche Motivation für ihr Studium. In der Vision des zukünftigen Ziels, der Involvierung in die Praxis, verankert sie einen Motor für die Bewältigung der mit dem Studium verbundenen Anforderungen. Deutlich wird dabei, dass ihr das Studium als möglicher Bildungsraum fremd bleibt. Die offensive Inangriffnahme und handlungsschematische Nutzung dieser Zeit und die mögliche Auseinandersetzung mit inhaltlichen Schwerpunkten wäre als Gegenhorizont denkbar gewesen.

Im Gegensatz zu Carsten Freiwald hat sich Claudia Meinel nicht in einer bewussten und differenzierten Zielsetzung in das Studium begeben. Am Ausgangspunkt steht ein unspezifisches Interesse an der Arbeit im Kontext der Sonderschule, die Auswahl des Lehrerberufs ist zufällig getroffen. Claudia Meinel hat auch keine konkreten Vorstellungen von dem, was sie vom Studium und dem Prozess des Studierens erwartet.

Anders als Carsten Freiwald verfügt sie nicht über Selbsterfahrungen in der pädagogischen Arbeit, die ihr ein gewisses Maß an Selbstsicherheit bezüglich der beruflichen Anforderungen geben könnten. In dieser Unsicherheit ist ihre Hauptaufmerksamkeit im Studium vor allem darauf gerichtet, Gewissheit über die Richtigkeit der getroffenen Wahl zu bekommen. Während Carsten Freiwalds krisenhafte Unsicherheit im Studium also durch die Frage bestimmt ist, ob er die Anforderungen trotz der zeitlichen und finanziellen Drucksituation bewältigen kann, wird Claudia Meinel durch die Frage gequält, ob sie generell den Anforderungen des Studiums und auch des nachfolgenden Berufes gewachsen ist.

Der Kontakt und die Identifikation mit einem Professor bedeutet für Carsten Freiwald eine Stabilisierung und Hilfestellung für die berufliche Ausrichtung. Claudia Meinel findet hingegen keinen Zugang zu den universitären Lehrpersonen. Im Gegenteil, sie fühlt sich durch diese in ihrer Integrität verletzt und in ihrer persönlichen Belastungssituation nicht genug geachtet. Diese Fremdheit zu den „Professoren und Doktoren“ überträgt sie generell auf die Institution Universität als Ort der Theorie. Während Carsten Freiwald die Ursachen für den krisenhaften Verlauf des Studiums auf seine eigenen Fehler in der Planung und Antizipation der zu erbringenden Leistungen in Kombination mit dem unerwarteten Eintreffen der „Trennung“ und seinen familiären Konsequenzen zurückführt, überträgt Claudia Meinel die problematische Situation auf ihre eigene Nichtpassung zum Konstrukt der Theorie.

Für Claudia Meinel ist Theorie dabei ein Bestandteil des Studiums, dem sie sich zwangsläufig widmen muss, etwas das ihr nicht erspart bleibt, da es für die Praxis relevant sein soll. In welcher Form es relevant sein könnte, kann sie dabei nicht ermessen. Die Praxis ist das übergeordnete Ziel, ein Ort an dem sie sich ei-

ne bessere Passung mit ihren persönlichen Eigenschaften erhofft. Das Studium wird dadurch für sie eine „Qual“. Sie wird hier immer wieder auf ihre persönlichen Unsicherheiten zurück geworfen und muss alle Energien dafür aufwenden, nicht völlig destabilisiert zu werden. Es gilt daher für sie, dieses auf dem schnellsten Weg zu beenden. Mögliche andere Aktivitäten „nebenbei“ würden diesem schnellen Weg nicht entsprechen. Aufgrund der großen Unsicherheit und Selbstzweifel kann Claudia Meinel im Studium keinen tentativen Raum finden, in dem sie sich reflexiv mit ihrem Selbst- und Weltbild auseinandersetzen könnte. Zu groß ist die Angst einen falschen Weg eingeschlagen zu haben und sich dieses Fehlers bewusst zu werden. Stattdessen kämpft sie sich in Orientierung an den handlungsschematischen Weisungen Anderer durch das Studium, mit dem fest gerichteten Blick auf die vermeintlich bessere Zukunft in der Praxis. Auch für Carsten Freiwald ist die zukünftige Verbesserung seiner Lebenssituation ein wesentlicher Antriebsmotor, um das Studium trotz aller widrigen Bedingungen abzuwickeln. Im Gegensatz zu Claudia Meinel beruft er sich jedoch aber auf seinen eigenen Anspruch und die persönlichen Zielsetzungen zur Veränderung seiner beruflichen Lage, deren Verletzung er bei einem Nicht-Vollenden des Studiums schwer vor sich selbst rechtfertigen könnte. Trotz der sehr unterschiedlichen Ausgangspunkte zu Beginn des Studiums zeigen sich dementsprechend in beiden Fällen auf die Zukunft ausgerichtete Abkürzungsstrategien zur Bewältigung der Studienzeit.

Kategorien	Carsten Freiwald	Claudia Meinel
Berufsbiographische Hintergründe		
Perspektive auf die Gesamtgestalt der Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> - Hintergrund eines langen beruflichen Entwicklungsprozesses - die Herausforderung liegt in der Raffung und Kondensierung der Lebensgeschichte 	<ul style="list-style-type: none"> - der berufliche Werdegang ist, orientiert an einer normativen Idealgeschichte „keine gute Geschichte“ (19) - die Herausforderung liegt darin, relevante lebensgeschichtliche Ereignisse erzählen zu können
Familiärer Hintergrund, Erfahrungen in der frühen Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> - Abgrenzung vom beruflichen Hintergrund der Familie - signifikant Andere: Tante/Lehrerin - Positive Erfahrungen bzgl. des beruflichen Alltags im Lehrerberuf 	<ul style="list-style-type: none"> - Väterliches Berufsfeld als familiärer Raum - Positive Erfahrungen mit dem beruflichen Kontext Sonderschule
Idealfiguren des pädagogischen Bezugs	<ul style="list-style-type: none"> - Bezug geprägt durch Wertigkeit, gegenseitige Anerkennung, Offenheit, 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezug geprägt durch allgemeine Anerkennung

	Kontinuität	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung besonderer Leistungsanstrengungen - Mitleid in Belastungssituationen
Studienwahl		
Persönliche Zielsetzungen im Kontext der Berufswahl	<ul style="list-style-type: none"> - Einsatz der ganzen Person - Persönlicher Gestaltungsfreiraum - Agieren in Gemeinschaft - Kontinuierliche Beziehungen - Bewirken von Veränderung - Finanzielle Absicherung - Zeit und Raum für die Familie - Institutionelle Kontinuität 	<ul style="list-style-type: none"> - Im heilpädagogischen Bereich mit „behinderten Kindern zusammenarbeiten“ (23) - Möglichkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen - Anerkennung durch Andere
Wahl des Lehramtsstudiums	<ul style="list-style-type: none"> - langfristige Entwicklung mit beruflicher Neuorientierung nach Erfahrungen des Scheiterns im Erstberuf - Auseinandersetzung mit persönlichen Zielen der Selbstverwirklichung 	<ul style="list-style-type: none"> - Unspezifische Wahl des Lehrerberufs aufgrund des Interesses am Arbeitskontext ‚Sonderschule‘ - Zufällige Wahl
Auswahl der Fachrichtung bei Antritt des Lehramtsstudiums	<ul style="list-style-type: none"> - Zielorientiert an möglichem späteren Tätigkeitsfeld 	<ul style="list-style-type: none"> - unspezifisches Interesse
Auswahl des Unterrichtsfaches	<ul style="list-style-type: none"> - möglicher Zusammenhang mit familiärem Hintergrund - persönliches Interesse - Zielorientiert an möglicher späterer Tätigkeit 	<p>Erste Fachwahl: Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Informationen über Hintergründe <p>Zweite Fachwahl: Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientierung am eigenen Interessenbereich - Antizipation eines Berufsbildes als „Geschichtslehrer“
Biographische Bezüge zur Sonderschule als Arbeitsfeld	<ul style="list-style-type: none"> - Sonderschule als Herausforderung der Persönlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonderschule als persönlicher Schonraum
Studium		
Studium	<p>Erstes Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studium als Gestaltungsraum <p>Zweites Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzentration auf die Bewältigung der Studienanforderungen - Kein Freiraum für die Auseinandersetzung mit Theorie aufgrund existentieller Zwänge - Kein Bedürfnis nach „praktischen Erfahrungen“ (1082) - Ort der Berufsvorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> - Studium als große Belastung - Studium als zu absolvierender Weg zum Berufsziel

	<p>Allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideal des Studiums als freiem Entfaltungsraum auf der Ebene theoretischer Auseinandersetzung und gleichzeitiger Möglichkeit gestalterisch tätig zu sein 	<p>Allgemein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - institutionelles Ablaufmuster zur Erreichung des Berufsabschlusses
Beziehungen zu Hochschuldozenten	<ul style="list-style-type: none"> - Dozenten als signifikant Andere 	<ul style="list-style-type: none"> - Abgrenzung von den „Professoren oder Dokto- ren“ (132) - Bemänglung der fehlenden Anerkennung der eigenen Leistungen
Antriebsmotoren	<ul style="list-style-type: none"> - Zunächst das Studium als selbstbestimmter Raum zur intensiven Auseinandersetzung und Reflexion mit sich Selbst und der Welt - Verwirklichung der pädagogischen Qualitätsansprüche im Lehrberuf - Schnelles Hoffung auf Befreiung vom existentiellen Druck durch Erreichen des Berufsabschlusses und sicherer Arbeit als Lehrer 	<p>Ausrichtung an Zielen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aneignung, Festlegung auf einen Beruf: „Geschichtslehrer werden“ (29) - Verstärkung durch Orientierung an Anderen - Wunsch der Erfahrung von Selbstwirksamkeit in der Praxis
Auseinandersetzung mit Studieninhalten	<p>Erstes Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theoretische Auseinandersetzung ist ihm zu oberflächlich <p>Zweites Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vermisst die wirkliche Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten - Zwang zum möglichst schnellen „Scheine“ (606) sammeln verhindert wirkliches ‚studieren‘ 	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung als zu theorie- lastig - Interesse an Fragen der Unterrichtsgestaltung - der „Materialentwicklung“ (43) im Projekt der „Lernförderung“ (34)
Aktivitäten neben dem Studium	<p>Erstes Studium:</p> <p>Organisation und Engagement in Gemeinschaft mit Anderen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Radioprojekt: „offener Kanal für F-Stadt“ (270) - Aufbau und Engagement im Obdachlosencafé - Medienpädagogische Projekte mit Schülern - Kinovorführungen <p>Zweites Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nebenbei Arbeit als Sozialpädagoge 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum weitere Aktivitäten: „nicht viel nebenbei“ (31)

Tabelle 2: Biographische Gesamtstruktur

7.5.2 Biographische Relationierung der Praxiserfahrungen

Für Claudia Meinel bieten die Praktika eine Möglichkeit, um Sicherheit darüber zu gewinnen, ob sie für diesen Beruf geeignet ist. Mit ihrer Abgrenzung von der Theorie mit dem Fazit „kein Theoriemensch“ zu sein, assoziiert sie die Praxis als Raum, in dem sie ihre Kompetenzen möglicherweise entfalten kann. Die Praktika sind daher für Claudia Meinel der wesentliche Erfahrungsraum im Studium, aus dem sie sich die eigene Selbstvergewisserung erhofft. Die Bedeutung der Praktika und Praxiserfahrungen während des Studiums schätzt sie dementsprechend als sehr hoch ein. Die Praxis ist in diesem die Leitplanke, an der sie sich orientieren kann. Dennoch gelingt es ihr auch nicht im Zuge der Praktika sich der Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl zu entledigen.

Anders spielen für Carsten Freiwald die „*praktischen Erfahrungen*“ (1082) im Lehramtsstudium keine besondere Rolle. Für ihn ist die Frage der grundsätzlichen Eignung für den pädagogischen Bereich geklärt. In seinen Praktika im Erststudium wie auch in der Arbeit als Sozialpädagoge hat er seine Fähigkeiten und Kompetenzen ein- und wertschätzen gelernt. Die Praktika im Lehramtsstudium sind daher für ihn ein weiteres Stück Pflichtveranstaltung, welches er für den Berufsabschluss bewältigen muss. Er begegnet den Praktika zielgerichtet und effizienzorientiert und erhofft sich vor allem in den Bereichen Erkenntnisse, in denen er aus seiner sozialpädagogischen Arbeit kaum Erfahrungen hat.

Beide, Claudia Meinel und Carsten Freiwald, nehmen neben den üblichen Praktika an einem studienbegleitenden Praxisprojekt teil. Für Claudia Meinel wird die Einbindung in das zusätzliche Praxisprojekt der „Lernförderung“ zum neuen Antriebsmotor, um das Studium trotz der massiven Krisenerfahrungen nicht abzubrechen. Für Carsten Freiwald bedeutet das Praxisprojekt vor allen Dingen eine zusätzliche finanzielle Einnahmequelle und daher etwas Entlastung im finanziellen Existenzdruck. Trotz ihrer unterschiedlichen Einstellung zur Bedeutung der Praxiserfahrungen empfinden beide die schulpraktischen Übungen als zusätzliche Belastung und können ihnen keinen Sinn abgewinnen. Die Blockpraktika bewerten sie im Vergleich hierzu, durch den längeren Einbezug in die Praxis, als sinnvollerer Ausbildungselement. Für diese Form der Praxiserfahrungen spielt der betreuende Kollege bei beiden eine wesentliche Rolle.

Kategorien	Carsten Freiwald	Claudia Meinel
Praxiserfahrungen		
Schulpraktische Übungen	<ul style="list-style-type: none"> - Überforderungssituation durch mangelnde Kenntnisse zur Unterrichtsgestaltung - Begleitung im Seminar nicht passförmig - Überforderung durch Praktikumsbericht - Bewertung: Anforderungen zu komplex, in zu kurzer Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Erlebt die SPÜ als belastend - Bewertung: zu kurzer Einbezug in die Praxis
Blockpraktika	<p>Erstes Blockpraktikum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Fragen der Unterrichtsgestaltung - Mentorin hat Modellfunktion - Positiver Eindruck von der Arbeit mit den Kindern dieser Schulform - Unangenehme Erfahrung der Distanz und Abgrenzung des Kollegiums <p>Zweites Blockpraktikum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit der Schulform und ihrer Schülerschaft - Selbstvergewisserung über die Eignung für diesen Arbeitsbereich - Erleben des Mentors als emotionale Unterstützung und Beistand - Aufnahme in die Rückenstärkende „Leidensgemeinschaft“ (1038) des Kollegiums als positive Erfahrung - Erfahrung der erfolgreichen Bewältigung extremer Belastungssituationen in der Konfrontation mit den Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit der Rollenzuschreibung und Begleitung durch die Kollegen - Erfahrungen in der Praxis haben Funktion der Bestärkung der Berufswahl <p>Variante 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung als unterstützungsbedürftige Studentin - Modellierung und Bestärkung in Fragen der Unterrichtsgestaltung <p>Variante 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rollenwahrnehmung als Vertreterin der Universität mit Innovatorenfunktion - Überforderung durch fehlende Kompetenz in Fragen der Unterrichtsgestaltung und mangelnde Mentorenunterstützung
Praxisprojekte bzw. sonstige Praxiserfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit in einem Praxisprojekt aufgrund finanzieller Vergütung - Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept des Projekts - Generierung eigener Ziele in der Arbeit mit den Kindern - Anpassung des Konzeptes in Orientierung an eigener Zielsetzung und den Bedürfnissen der Kinder: Schaffung eines offenen Kommunikationsraumes 	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an einem studienbegleitenden Praxisprojekt: „Lernförderung“ (34) - Umgang mit den Grundschulkindern „anstrengend“ (34), damit Selbstbestätigung der passförmigen Fachwahl im Sekundarschulbereich - Entwicklung des Interesses der „Materialentwicklung“ (43) und Fragen der Motivation und Unterstützung des Lernens der Kinder

Tabelle 3: Kontrastierung – Einbettung der Praxiserfahrungen

7.5.3 Übergang und Gegenwartsperspektive

Für Claudia Meinel wie auch für Carsten Freiwald bedeutet der Abschluss des Studiums eine große Erleichterung. Für beide war das Studium eine krisenhafte Zeit, die sie nur mit sehr vielen Mühen überstehen konnten. Beide empfinden es als angenehm, die Rolle des Studenten/der Studentin ablegen zu können und in einen neuen ‚höheren‘ Status zu wechseln.

Für Claudia Meinel bedeutet dies vor allem, aus der Qual des Studiums entlassen zu werden und ganz in die Nähe der Lehrerrolle gerückt zu sein. Zudem ist es für sie ein Erfolg, die erste Etappe zum Lehrerberuf nachweisbar bewältigt zu haben. Carsten Freiwald fühlt sich in seiner Schule gleich voll und ganz als Lehrer aufgenommen und anerkannt. Neben dem Statuswechsel erhofft er sich im Vorbereitungsdienst eine Erleichterung der allgemeinen Belastungssituation durch die finanzielle Vergütung. Zudem ist er froh, aktiv handelnd tätig sein zu können im Gegensatz zum Studium, wo es vor allem darum ging, die geforderten Leistungen effizient abzuarbeiten.

Für beide bedeutet der Eintritt in den Vorbereitungsdienst eine Chance auf die Verbesserung des eigenen Selbstbildes. Für Carsten Freiwald vor dem Hintergrund der langen ungewissen Berufsfindungs- und Ausbildungsphase, für Claudia Meinel vor dem Hintergrund der Hoffnung, sich in der Praxis kompetent erleben und ihrer Berufswahl vergewissern zu können. Höherprädikativ überträgt sie dies auf die Konstrukte von Theorie und Praxis. Der Übergang von der Universität in den Vorbereitungsdienst ist für sie zugleich ein Wechsel von der unangenehmen Seite der Theorie, hin zum entlastenden Ort der Praxis.

Situation im Vorbereitungsdienstes und Gegenwartsperspektive

Claudia Meinel und Carsten Freiwald erleben ihren Start im Vorbereitungsdienst positiv. Ausschlaggebend ist hier zunächst die gute Einbindung und Anerkennung im Lehrerkollegium. Beide geraten allerdings im Zuge des ersten Jahres in eine Krise der Überforderung und des Ausgebranntseins. Die Ursachen hierfür macht Claudia Meinel an dem Wegfall beider Betreuungslehrer und der Folge, vor allem in Vertretungsstunden eingesetzt zu werden, fest. Auch Carsten Freiwald signalisiert die Überforderung in Situationen, in denen er willkürlich in fachfremden Unterrichtsstunden im Grundschulbereich als Vertretungslehrer eingesetzt wird.

Carsten Freiwald bemängelt, dass er sich durch seine Fachspezialisierung für die Arbeit im Grundschulbereich völlig unvorbereitet fühlt und er hier keinen qualitativ guten Unterricht gestalten kann. Claudia Meinel hingegen, weist dar-

aufhin, dass sie in diesen Situationen auf ihre Kenntnisse aus der „Lernförderung“ während des Studiums zurückgreifen kann, wo sie sich mit Fragen der Materialentwicklung und der spielerischen Lerngestaltung in den Bereichen Mathematik und Deutsch beschäftigt hatte. Dies gibt Sicherheit und verhilft ihr auch ihre frühere Einschätzung, für die Arbeit mit Grundschulkindern nicht geeignet zu sein, umzudeuten. Die institutionelle Einbettung und organisatorische Rahmung ihres Lehrerhandelns sieht sie gerade als stärkenden Faktor für ihre Handlungsplanung.

Für Carsten Freiwald ist es schwierig, die Ursachen für die Krise festzumachen. Vor allem bemängelt er keine wirkliche Unterstützung durch seinen Betreuungslehrer zu bekommen und auch in den Seminaren wenig Hinweise und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung aufgezeigt zu bekommen. Während Claudia Meinel die Seminare als Ort der Entspannung und Vorbereitung auf die Prüfung wahrnimmt, grenzt sich Carsten Freiwald von diesen ab. Er erfährt das Studienseminar durch seine gleichzeitige Funktion als Bewertungs- und Selektionsinstanz nicht als Unterstützung, sondern vielmehr als druckverstärkenden Krisenauslöser und insgesamt widersprüchliches Ausbildungsverfahren.

Beide Lehramtsanwärter geraten darüber in Zweifel, ob sie den Vorbereitungsdienst bewältigen können. Claudia Meinel erfährt eine Stabilisierung durch die Neuzuteilung von Betreuungslehrern und die Beobachtung von Lernerfolgen bei den Kindern, die sie auf ihr eigenes Lehrerhandeln zurückführt. Die Anerkennung der Kinder, Kollegen und Leidensgefährten erfüllen ihre Erwartungen an die Einbindung in der Praxis. Zugleich gelingt es ihr, sich in die institutionellen Rahmungen einzufügen und eine positive Zukunftsperspektive zu gewinnen.

Gerade die Erfahrung, dass die Arbeit mit den Grundschulkindern perspektivenreicher hinsichtlich der eigenen pädagogischen Einflussmöglichkeiten sein könnte, lässt Carsten Freiwald eher zweifelnd auf seine Vergangenheit und Zukunft blicken. Das studierte Unterrichtsfach erscheint ihm für die Realisierung seiner beruflichen Ziele als ungeeignet, was ihn mit der Frage konfrontiert, ob die ganzen Mühen und Belastungen richtig investiert waren.

Beide Lehramtsanwärter schätzen angesichts der besonderen Belastungssituation der kommenden Prüfungszeit den Vorbereitungsdienst nicht als Ort ein, um sich wirklich für den Lehrerberuf zu entscheiden. Das Maß der Bewertung sehen sie nicht an ihrem wirklichen Unterrichtshandeln festgemacht, sondern an den jeweilig vorgezeigten Prüfungsstunden, womit für beide die Bewertung der eigenen Leistungen in ihrer Aussagekraft relativiert wird. Offen bleibt damit für

beide, welcher beruflichen Zukunft sie sich widmen und wie sie diese bewältigen werden.

Kategorien	Carsten Freiwald	Claudia Meinel
Übergang in den Vorbereitungsdienst		
Bilanz des Studiums	<ul style="list-style-type: none"> - Krisengeprägte Zeit - Keine Erfüllung des gesetzten Ziels der intensiven Reflexion - Beendigung als Erleichterung 	<ul style="list-style-type: none"> - Studium als qualvolle Zeit - Entledigung von der Theorie als Entlastung
Statuswechsel	<ul style="list-style-type: none"> - Vom Studenten zum Lehrer - Finanzielle Entlastung 	<ul style="list-style-type: none"> - Vom Studenten zum „Fast-Lehrer“
Verbesserung des Selbstbildes	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit aktiv handelnd tätig zu werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkannte Bewältigung der ersten Phase zum Lehrerberuf - Selbstwirksamkeitserfahrungen
Vorbereitungsdienst		
Auswahl der Schulform bei Antritt des Vorbereitungsdienstes	<ul style="list-style-type: none"> - Identifikation mit dem Professor des Fachbereiches - Selbstvergewisserung über mögliche Zufriedenheit an der Arbeit an dieser Schulform während des Blockpraktikums - Sonderschule als interessante Her- 	<ul style="list-style-type: none"> - Unbestimmt - Identifikation mit dem Berufsbild des „Sonderschullehrers“ (291) im Allgemeinen - Sonderschule als Schonraum der gegenseitigen Anerkennung
Auseinandersetzung mit den Studieninhalten im Vorbereitungsdienst	<ul style="list-style-type: none"> - Bleibt beruflich mit dem Habitus des Sozialpädagogen identifiziert - Erst im Vorbereitungsdienst beginnende Identifikation mit der Lehrerrolle 	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendungskonzept von Theorie „Pädagogik ist das A und O“ (152) „Patchwork“ (155)
Bewertung der Fachwahl aus der Sicht des Vorbereitungsdienstes	<ul style="list-style-type: none"> - Bilanzierung als „falsche“ (636) Wahl - Neuorientierung im Vorbereitungsdienst: Basisfächer im Grundschulbereich wären hilfreich - Antizipation: Arbeit im Grundschulbereich wäre insgesamt einflussreicher 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbestätigung der Arbeit im Sekundarschulbereich aufgrund der Erfahrung der Unsicherheit im Umgang mit Grundschulern - Neuorientierung im Vorbereitungsdienst: Arbeit im Grundschulbereich macht Freude, Rückgriff auf die Erfahrungen der Materialgestaltung und Organisation vom Lernanlässen aus dem studentischen Praxisprojekt möglich - mehr Momente der Selbstwirksamkeit mit „den Klei-

Tabelle 4: Kontrastierung – Übergang in den Vorbereitungsdienst und Gegenwartsperspektive

7.5.4 Zusammenfassung Fall 1 und Fall 2

Aus der Kontrastierung der beiden Fälle lassen sich Zusammenhänge zwischen strukturbildenden biographischen Dispositionen und den jeweiligen individuellen Ausprägungen der Erkenntnis- und Entfaltungsbedingungen im Rahmen von Praxiserfahrungen und des Studiums allgemein ableiten. Ebenso werden vor dem Hintergrund der Einsozialisation in die Schulpraxis im Zuge des Vorbereitungsdienstes, Prozesse der Umdeutung und Neukontextuierung der studienbegleitenden Praxiserfahrungen deutlich.

Anhand der biographischen Rekonstruktion können subjektive Deutungsmuster bezüglich des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis nachgezeichnet werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden in einer kurzen Zusammenschau dargestellt.

(1) *Biographische Dispositionen und Erkenntnis- und Entfaltungsbedingungen im Rahmen von Studium und Praxiserfahrungen*

In ihren berufsbiographischen Darstellungen kommen beide Informanten, wie bereits dargestellt, auf ähnliche biographische Dimensionen ihrer Berufsentwicklung zurück.

Es hat sich gezeigt, dass die *familiäre Prägung*, sei es als Gegenhorizont oder als Orientierungshilfe für eine mögliche berufliche Entwicklung relevant für die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsweg ist. In beiden Fällen wird deutlich, dass familiäre Prägungen und die *Erfahrung von Beziehungsstrukturen mit signifikant Anderen* sich in den Erwartungen an die spätere berufliche Tätigkeit und den Erwartungen an die nötigen Ausbildungsschritte zu dieser Tätigkeit widerspiegeln.

So erwartet Carsten Freiwald vor seinem Hintergrund der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung und Reflexion mit Theorien während der Wendezeit, dass das Studium eben Raum für solche Erfahrungen der intensiven Reflexion und Inspiration geben sollte. Entsprechend den in der Kommunenzeit nicht realisierbaren Wünschen der Verwirklichung von Visionen und gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten, findet er besonders zu solchen *Universitätsdozenten* Zugang, die ihre Visionen ausleben und authentisch vermitteln können.

Claudia Meinel wird im Studium hingegen auf ihre negativen *Schulerfahrungen* zurück geworfen. Sie fühlt sich ähnlich ihrer Schulzeit nicht als ganze Person wahrgenommen und anerkannt. Dabei nehmen die *Universitätsdozenten* eine ähnliche Rolle ein, wie die Gymnasiallehrer, von deren Leistungsanspruch sie sich abgrenzt und überfordert fühlt.

Mit ihrer Ausrichtung auf die Arbeit an der Sonderschule als Kompensationsraum fehlender Anerkennung, fällt es ihr schwer zu den Studieninhalten einen Zugang zu finden, da das Studium, so wie sie es erlebt, nicht ihren Idealfiguren des pädagogischen Umgangs und Miteinanders entspricht. Nur die Praktika die den erwünschten Einbezug in die Institution Sonderschule strukturell bedingen, können daher aus ihrer Sicht den schützenden Raum bieten, um sich selbst entfalten zu können.

Weiterhin wird deutlich, dass sich die *persönlichen Motivlagen und Zielsetzungen für die Wahl des Studiums* auf die *Wahrnehmung und Nutzungsmöglichkeiten der Ausbildungsstrukturen* auswirken.

So ist Claudia Meinels Wahl des Lehramtsstudiums zunächst vor allem darauf ausgerichtet, im Kontext der Sonderschule arbeiten zu können. Die Entscheidung für den Lehrerberuf überträgt sie der äußeren Instanz des Zufalls. Es bleibt relativ diffus, welche Prämissen sie beruflich verwirklichen möchte. Somit gibt es auch keine besondere Zielrichtung, welche Studieninhalte sie besonders interessieren könnten oder mit welchen Aspekten des schulischen Interaktionsraums sie sich im Praktikum gerne beschäftigen möchte. Dominant bleibt im Studium die Frage danach, ob die ‚zufällig‘ getroffene Entscheidung richtig und ihren Fähigkeiten entsprechend war. Das Studium selbst bietet ihr dabei kaum eine Hilfe bei der Suche nach Selbstvergewisserung. Auch in den Praktika überwiegt die Unsicherheit und der Druck den Anforderungen gerecht zu werden und dem theoretischen Anspruch zu genügen, den sie mit ihrer Rolle als Studentin und Angehörige der Universität verbunden fühlt.

Hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen *dem eigenen Selbstbild und Selbstwertgefühl und der Nutzung der Bildungsräume* während des Studiums. Die Selbstvergewisserung über die Passung zwischen der eigenen Identitätsausstattung und dem antizipierten Lehrerberuf ist für Claudia Meinel die existentielle Frage, welche sich überordnend über alle anderen Themen stellt.

Carsten Freiwald hingegen ist von dieser Frage, aufgrund seines ausgeprägten *beruflichen Hintergrunds* und seiner intensiven Auseinandersetzung mit der Qualität seiner pädagogischen Arbeit, befreit. Seine berufliche Zielsetzung ist Folge eines Wandlungsprozesses, in dem er sich der eigenen beruflichen Prämissen und Selbstverwirklichungsvorstellungen bewusst wird, sie im Rahmen des institutionellen Schutzraumes des Lehrerberufs zu realisieren sucht und sich dessen auch für fähig erachtet. In seinen Praktika kann er sich daher auf konkrete Fragen und Zielstellungen konzentrieren, in denen er nicht auf Erfahrungen aus seiner sozialpädagogischen Tätigkeit zurückgreifen kann.

Dennoch ist Carsten Freiwald nicht zufrieden mit der Bilanz seines Studiums. Aufgrund der existentiellen Zwänge bleibt er, in der Intensität seines Studiums,

weit unter seinem eigenen Anspruchsniveau. Seine *Bewertung der Relevanz der Studieninhalte und Praktika* setzt er daher selbst in den Kontext eines nicht völlig ausgelebten Studiums und daher einer minderen Qualität. Eine Bewertung die, wie er selbst feststellt, in den Kontext seiner *biographischen Ansprüche* vs. dem Zwang zum schnellen Abarbeiten zu setzen ist. Carsten Freiwald kann sich aufgrund seiner zeitlichen Begrenzungen keinen intensiven zusätzlichen Aktivitäten hingeben, es sei denn, sie sind finanziell vergütet.

Das zielgerichtete Abarbeiten des Studiums ist auch für Claudia Meinel der bestimmende Modus des Studiums. Hier bedeutet es allerdings eine Befreiung aus einem unsicherheitsstiftenden Kontext, dem sie sich nicht gewachsen fühlt.

Die beiden Fallbeispiele demonstrieren in ihrer Unterschiedlichkeit, dass die dargestellten biographischen Dimensionen, ausschlaggebend dafür sind, in welcher Form die Akteure ihrem Studium und den Praxiserfahrungen begegnen und inwiefern sie die Ausbildungsstrukturen als Bildungsräume nutzen können.

Folgende biographischen Dimensionen konnten rekonstruiert werden:

- der familiäre Hintergrund,
- Erfahrungen von anerkennenden Beziehungsstrukturen bzw. Erlebnisse der Missachtung/Verletzung mit signifikant Anderen,
- eigene Schulerfahrungen bzw. Erfahrungen mit Bezugspersonen aus dem Lehrerberuf,
- persönliche Motivlagen und Zielsetzungen der Studienwahl,
- das Selbstbild und Selbstwertgefühl hinsichtlich der Passung zu den Anforderungen des Lehrerberufs,
- berufliche Vorerfahrungen,
- Strategien der Bewältigung von Anforderungssituationen,
- eigene Wertvorstellungen bzgl. der Qualität pädagogischer Arbeit sowie
- Vorstellungen über das Kerngeschäft des Lehrerberufs.

Als bedeutend für die Studiensituation konnten allerdings auch existentielle unmittelbare Rahmenbedingungen des Lebensvollzugs rekonstruiert werden, wie zum Beispiel:

- die finanzielle Situation
- oder familiäre Beziehungskonstellationen, Verpflichtungen und Zwänge.

(2) *Biographische Relationierungsprozesse aus der Gegenwartsperspektive des Vorbereitungsdienstes*

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich im Rahmen des ersten Jahres des Vorbereitungsdienstes die Sicht auf das Studium und seine Ausbildungsinhalte bzw. -strukturen vor dem Hintergrund der nun erlebten Schul- und Seminarpraxis verändert.

Besonders hinsichtlich der *Fächerwahl* und der nun erlebten *institutionellen Praxis* des flexiblen Einsatzes der Lehramtsanwärter für alle Fächer und Altersgruppen im Bedarfsfall, treten Irritationen auf.

Es ergeben sich Zweifel an den eigenen Möglichkeiten, dieser Situation fachkompetent gerecht zu werden. So fühlt sich Carsten Freiwald für den Einsatz in den unteren Klassen nicht ausreichend ausgebildet und bezweifelt die Qualität seines Unterrichts in diesem Bereich. Gleichzeitig eröffnet die unerwartete Konfrontation mit der jüngeren Altersgruppe *neue Möglichkeitshorizonte* und eine *veränderte Bezugsetzung zu der im Studium gewählten Fachkombination*. Beispielhaft sei hier Claudia Meinels Einsicht erwähnt, dass die Arbeit mit Grundschulkindern im institutionellen Kontext ganz andere Ausprägungen hat, als im Freizeitkontext der „Lernförderung“.

Beide Lehramtsanwärter erleben, dass sich das Unterrichten der verschiedenen Altersgruppen in den studierten wie auch in den unbekanntem Unterrichtsfächern anders gestaltet als erwartet. Diese Erkenntnis wird vor allem dadurch verursacht, dass sie hier beide Settings erleben und zueinander in Bezug setzen können, während sie im Studium, durch das fokussierte Studieren eines Faches in einer Altersgruppe, diese Relationierungsmöglichkeit nicht haben.

In dieser unerwarteten Situation kann Claudia Meinel auf die Erfahrungen aus der „Lernförderung“ zurückgreifen, denn hier hatte sie, trotz ihres Sekundarschulfaches im Grundschulbereich gearbeitet und den Anlass genutzt, um sich mit Fragen der spielerischen Lerngestaltung in Mathematik und Deutsch auseinanderzusetzen. Die Erfahrung in diesem Bereich kompetent agieren zu können und noch eher Erfolge wahrzunehmen als in der Altersgruppe der Sekundarschüler stärkt sie in einer positiven Antizipation ihrer beruflichen Zukunft und lässt es ihr realistisch erscheinen, auch in diesem Bereich zu arbeiten. Für Carsten Freiwald sind diese neuen Erfahrungen im Grundschulbereich zweischneidig. Zwar entdeckt er neue und bessere Realisierungsmöglichkeiten seiner beruflichen Ansprüche im Grundschulbereich, entwickelt dabei aber gleichzeitig das Gefühl, das falsche Fach studiert zu haben und daher in Zukunft nicht in diesem Feld arbeiten zu können.

Der willkürliche fachfremde *Einsatz in Vertretungsstunden im Vorbereitungsdienst* widerspricht dem höhersymbolischen Bedeutungsgehalt des Studienabschlusses als Nachweis einer spezialisierten Fachkompetenz und der Funktion des Vorbereitungsdienstes als praktisches Ausbildungselement für ein bestimmtes Fach bzw. einer Fachrichtung und wird als Bruch erlebt. Es zeigt sich, dass beide Lehramtsanwärter mit der Konfrontation des fachfremden Einsatzes aufgrund ihrer biographischen Hintergründe unterschiedlich umgehen. Zugleich markieren beide diese Situation als besonderen Belastungsmoment, der sich aus der Fokussierung auf ein Unterrichtsfach für eine Altersgruppe während des Studiums ergibt.

Deutlich wird insgesamt ein *Bruch in der Anschlussfähigkeit zwischen den institutionellen Ausbildungsinstanzen* der ersten Phase, der zweiten Phase sowie der jeweiligen Organisation der Ausbildungsschule.

(3) Deutungen des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis

Im Fallbeispiel Carsten Freiwalds spiegelt sich ein *integratives Modell des Umgangs mit den Konstrukten von Theorie und Praxis*. Mit seinem Interesse an intensiver theoretischer Auseinandersetzung und seiner gleichzeitigen Orientierung an dem Einsatz der ganzen Person und des Tätigseins, findet er im Studium Zugang zu den theoretischen, wie auch praktischen Ausbildungsformen. Er kann sich auf theoretische Konstrukte einlassen, zugleich aber auch den Handlungsanforderungen der Praktika aktiv gestaltend begegnen. Für ihn bedeutet es ein Bruch, dass er sich in seinen beiden absolvierten Studien nicht intensiv der Auseinandersetzung und Reflexion, inspiriert durch Theorien, widmen konnte. Zugleich zeigt sich gerade im Umgang mit praktischen Anforderungssituationen, wie dem Praxisprojekt, dass er theoretische Ansätze relationierend verarbeiten kann.

Claudia Meinel erlebt das Studium als Anforderungssituation, der sie nicht gewachsen ist. Ihre Unsicherheit legitimiert sie höhersymbolisch mit dem *Konstrukt „kein Theoriemensch“ zu sein*. Damit eröffnet sie eine grundsätzliche Spannung zwischen Theorie und Praxis und verortet sich in der Nähe der Praktiker. Sie gibt sich selbst eine Zielrichtung, mit der sie die Theorie als zu bewältigendes Muss ertragen kann, um am Ende wohlverdient in der Praxis aufgenommen werden zu können.

Trotz der Verortung auf der Seite der Praxis, kann Claudia Meinel die Praktika während des Studiums, nicht vollständig stärkend erleben. Genaue Zusammenhänge der Erlebnisse während der Praktika führt sie nicht aus, sondern überträgt die auch hier eintretende Unsicherheit ebenso auf das Spannungsfeld von

Theorie und Praxis. Sie fühlt sich in die Rolle der Berufsnovizin versetzt, die mit dem Theoriewissen der Universität die Praxis renovieren soll, was ihrer Sicht auf ihre Kompetenzen absolut widerspricht.

Die Konstruktion der grundlegenden Differenz von Theorie und Praxis und der eigenen Nichtpassung stellt sich damit als eine Legitimationsstrategie dar. Claudia Meinel findet hierin eine Rechtfertigung um ihr Selbstbild zu schützen und ihre Probleme im Studium zu relativieren.

Im Vorbereitungsdienst deutet sich ein Wandel hinsichtlich des Verhältnisses zur bisher fremden Theorie an. Schon allein der erreichte Studienabschluss bedeutet für sie ein wichtiger Erfolg und eine Aufwertung ihrer Person in Form eines neuen Status. Zudem erlebt sie sich in der Praxis zunehmend erfolgreich und findet auch in den Seminaren Kontexte der gegenseitigen Anerkennung und Achtung, was auf sie im Hinblick ihrer biographischen Dispositionen sehr unterstützend wirkt. Diese Verbesserung der Gesamtsituation kann Claudia Meinel zugleich auf das Konstrukt der Spannung von Theorie und Praxis übertragen. Hier, in der vollständigen und langfristigen Einbindung in die Praxis, ist der Ort an dem sie sich entfalten kann und diese persönliche Weiterentwicklung auch anerkennend zurück gespiegelt bekommt.

Die übermäßig positive Bewertung der Praxiserfahrungen und gleichzeitige Abgrenzung von der Theorie, wie im Fall Claudia Meinel, lässt sich als Aufzeigemarkierer einer konflikthaften Studiensituation interpretieren. Es wäre an dieser Stelle wichtig zu hinterfragen, in welcher Form Claudia Meinel während ihres Studiums hätte unterstützt werden können.

7.6 Weitere Kontrastperspektiven

7.6.1 Bilanz der Fallkontrastierung: Maximaler Kontrast und Parallelität der biographischen Strukturen

Carsten Freiwald und Claudia Meinel stellen in ihrer Fallstruktur in vielen Aspekten ein maximales Kontrastpaar dar. Dennoch zeigt sich hinsichtlich der *Bearbeitung der Studienanforderungen*, eine parallele Struktur der Fälle.

Beide Studierende sehen sich aus unterschiedlichen Hintergründen dazu gezwungen, das Studium so schnell und effektiv wie möglich abzuarbeiten. Während Claudia Meinel im Studium keinen Identifikationsraum findet, sieht sich Carsten Freiwald aufgrund existentieller Zwänge in diesen ‚*Abwicklungsmodus*‘ gedrängt. Dabei werden von beiden Studierenden mögliche Explorationsphasen auf verschiedenen Ebenen des Studiums vermieden bzw. zwangsläufig einge-

schränkt. So kommt es nicht zu einer tentativen Erkundung in Praxiserfahrungen oder nebenstudentischen Projekten, einer Vertiefung in theoretische Inhalte oder besonderen Aktivitäten im studentischen Milieu jenseits der Studienanforderungen. Vielmehr entwickelt sich ein klarer Fokus auf die Erlangung des Ersten Staatsexamens, um schnellstmöglich in die Berufspraxis einzutreten.

Auch der Übergang in den Vorbereitungsdienst gestaltet sich bei beiden in Form einer Erlösung von der Last des Studiums und wird als ‚*Statuswechsel*‘ vom Studenten zum Lehramtsnovizen positiv gewertet.

Studienzeit im Lehramtsstudium: Abwicklungsmodus
<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung am Berufsziel und dem schnellstmöglichen Weg zur Erlangung des Berufsabschlusses - Keine tentative Erkundung in Praxiserfahrungen oder Projekten - Keine Vertiefung theoretischer Inhalte - Keine Aktivitäten im studentischen Milieu jenseits der Studienanforderungen - Konzentration auf die effektive Abarbeitung der Studienanforderungen - Anwendung von Abkürzungsstrategien

Übergang in den Vorbereitungsdienst: Statuswechsel
<ul style="list-style-type: none"> - Erlösung vom Studium - Statuswechsel vom Studenten zum Lehramtsnovizen: Beendigung des Studiums markiert eine Aufwertung des eigenen Status - Erfahrung positiver Kollegialität - Perspektive auf den Vorbereitungsdienst als Entscheidungsinstanz für den weiteren Lebensverlauf

Im Folgenden sollen aus anderen Fällen des Fallsamples *Kontrastfiguren* zu diesem *Abwicklungsmodus des Studiums und der Erlösungsfigur im Übergang* dargestellt werden. Hierbei interessiert, wie es Studierenden gelingt, tentative Erprobungsräume im Studium auszuloten und Zugänge zu wissenschaftlichen Theorien und Praxiserfahrungen im Studium zu finden. Des Weiteren wird untersucht, wie sich im Zusammenhang mit der Bewältigung des Studiums der Übergang in den Vorbereitungsdienst gestaltet.

7.6.2 Der Fall Eva Kuhn

Biographischer Hintergrund

Eva Kuhn studierte das Lehramt an Grundschulen. Sie hat zur Zeit des Interviews bereits ein Jahr des Vorbereitungsdienstes absolviert.

In ihrer Darstellung der Entwicklung des Berufswunsches setzt sie bei ihrem grundsätzlichen Interesse am Umgang mit Kindern an. Mit Kindern zu singen und zu spielen sei in ihrem Leben immer präsent gewesen. Sie macht aber deutlich, dass sie den Beruf „Lehrerin“ bis zu einem bestimmten Punkt nie in Erwägung gezogen hätte. Zum Entschluss Lehramt zu studieren kommt sie nach verschiedenen Praktika und dem im zweiten Bildungsweg abgeschlossenen Abitur. Bedeutend für ihre Berufswahl ist das ökologische Jahr, welches sie unter anderem antritt, um sich in ihrer Berufsorientierung noch etwas Besinnungszeit zu geben. Während dieser Zeit absolviert sie ein Praktikum im Kindergarten und freundet sich mit dem Gedanken an, als Erzieherin oder Lehrerin mit Kindern zu arbeiten.

Dennoch zweifelt sie an ihrer Eignung für die Arbeit in einem solchen Bereich. Die Übernahme der großen Verantwortung und ihr eigener „Respekt vor dem Kind“ (39) stellen an beide Berufsrollen aus Evas Perspektive kaum leistbare Anforderungen. Ihre Werteinstellung gegenüber den Kindern und das Bewusstsein der Verantwortung in pädagogischen Zusammenhängen, lassen sich als Basispositionen innerhalb der Berufsgeschichte Evas markieren. „Der Respekt vor dem Kind“ (39), im Sinne der Anerkennung des Kindes als gleichwertigen Partner, stellt sich als stabiler Standpunkt dar, von dem Eva die Qualität pädagogischer Praxis reflektiert. Deutlich wird aber auch eine Unsicherheit den Anforderungen des Lehrerberufs, besonders hinsichtlich der Vermittlung von Lerninhalten, gerecht werden zu können.

In einer Art ‚Eingebungssituation‘ fällt sie schließlich die Entscheidung, Lehrerin zu werden. In einer weiteren Darstellungslinie der Erfahrungen im ökologischen Jahr detailliert Eva das schwierige Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten. Sie fühlt sich von diesem autoritär und ungerecht behandelt und sieht kaum Möglichkeiten, sich gegen sein dominantes Verhalten durchzusetzen. Eva Kuhn zeigt in dieser Auseinandersetzung ihren starken Widerstand gegen Fremdbestimmung und hierarchisch dominierte Situationen. Anstatt das ökologische Jahr abzubrechen, kommt sie zu einer Strategie des ‚Nicht-Aufgebens‘. Dies begründet sie in der Vorausschau, auch zukünftig Hürden überwinden zu müssen und in Orientierung an anderen Personen, die sie zum Weitermachen bekräftigen.

Studienbeginn

Eva Kuhn beginnt das Studium und charakterisiert die erste Zeit in dem neuen Setting als „*nervenaufreibend*“ (52).

„und ehm (.) ja und dann kam (.) die erste Zeit des Studiums die natürlich total nervenaufreibend war (.) alleine wegen dem Stundenplan und babababa also du hast im Prinzip von der ganzen (.) Lehrersache noch gar nischt mitgekriegt ja also musstest in irgendwelche Vorlesungen und=und=und die warn eben hochwissenschaftlich und immer (.) nich (.) Pädagogik vom Kinde aus sondern eigentlich weg also ehm (.) da wurden irgendwie schon die Grundlagen gelegt (.) denk ick mir heute ja //hm// aber damals ha' ick dat einfach nich so verstanden dacht was soll dat //hm// weil ick hätte mir einfach noch mehr Praxis gewünscht na ja wat wir uns eben alle so gewünscht haben zu der Zeit ja und und eh weniger Theorie aber (.) man sagt uns ja dann immer das is universitäre Ausbildung (.) und ehm (.) und da müssen wir jetzt erstmal durch und d- der Rest kommt dann im Ref (.)“ (52-58)

Die Organisationsformen und Praktiken des Studierens sind zunächst eine dominante Herausforderung. Die Vorlesungen und ihre Inhalte bleiben ihr zunächst fremd. Sie kategorisiert sie als „hochwissenschaftlich“ und kann keine Verbindung zu ihrem Interessengegenstand der „Lehrersache“ und dem pädagogischen Bezug zum Kind herstellen.

Interessanterweise verwendet sie in ihrer Kritik an den Vorlesungen einen reformpädagogischen Ansatz, also eine pädagogische Theorie. Es wird deutlich, dass es Theorien gibt, an die sie anknüpfen kann und die im Gegenhorizont zu Theorien stehen, die ihr fern sind. Auch in der Relativierung mit Bezug auf ihre heutige Perspektive, dass „irgendwie schon die Grundlagen gelegt wurden“, wird deutlich dass sie diese Studienphase mit ihren Inhalten positiv werten kann, sie aber in ihrer Bedeutung dennoch diffus bleiben.

Als Erklärungsfigur für diese Zugangsschwierigkeiten bezieht sich Eva Kuhn auf den Wunsch nach mehr Praxis. Sie verortet diesen Wunsch als kollektiv geteilte Orientierung am Studienbeginn und relativiert damit ihre Zugangsschwierigkeiten als typisches Phänomen, das mit dem Verweis auf die Praxis in der zweiten Ausbildungsphase durch unbestimmte Weisungsberechtigte kanonisch beantwortet wird.¹¹² Es handelt sich hierbei um eine interessante Figur, die die Verständigungsprobleme zwischen Studierenden und Dozenten andeutet. Dem typischen Wunsch von Studierenden setzt Eva Kuhn das typische Antwortmuster gegenüber: *„aber (.) man sagt uns ja dann immer das is universitäre Ausbildung (.) und ehm (.) und da müssen wir jetzt erstmal durch und d- der Rest kommt dann im Ref (.)“ (52-58)*, nämlich den Verweis auf den zukünftigen Praxisbezug in der zweiten Ausbildungsphase. Die Studierenden fragen nach etwas diffusem und werden darauf verwiesen, dass dieser undefinierte Gegenstand in der Zukunft

¹¹² Der Wunsch nach mehr Praxis wurde auch im Rahmen dieser Arbeit bereits als kollektive Orientierungslinie gekennzeichnet (dazu auch Wernet/Kreuter 2007, siehe dazu 4.2.1).

kommen wird. Was aber eigentlich während des Studiums passiert, bleibt unklar.

Praktika und Praxiserfahrungen

Als nächste Etappe ihrer beruflichen Entwicklung führt Eva Kuhn **die obligatorischen Studienpraktika** an. Sie charakterisiert diese als einen persönlichen Evaluierungsmoment, in dem sie sich rückversichern kann, dass sie diesen Beruf wirklich ausüben möchte.

Trotz einer insgesamt positiven Bilanz der Praktika, gibt es während der Schulpraktischen Übungen einen großen Verunsicherungsmoment, der sie daran zweifeln lässt, ob sie für den Lehrerberuf geeignet ist.

„(.) und dann genau dann ehm hab ick ein Praktikum eben an der Astrid-Lindgren-Schule jemacht (.) und da is eene Stunde eben nich so jut gelaufen und dachte dann gleich so auweia und nee und keen Lehrer mehr“ (65-67)

Auf eine Nachfrage hin, detailliert sie diese Begebenheit. Sie erzählt, wie sie nach einer, gemeinsam mit einer Kommilitonin, aufwendig inszenierten Unterrichtsstunde unmittelbar durch die betreuende Mentorin kritisiert wird:

„Eh ick hatte mit ´ner Freundin ´ne Stunde halt vorberei- (.) vorbereitet wir haben Team-Teaching gemacht @.@ und det hatte man ja meistens im SPÜ //hm// durfte man ja da ooch noch ja (.) ehm (..) und wir fanden die natürlich toll wir haben da so ´ne Wiese aufbaut also es ging im Musikunterricht um det Thema Wiese und so und Tierstimmen auf der Wiese und solche Sachen und (.) na ja und=und genau weeiß ick eben grade nich mehr wat da passiert ist also irgendwie ehm (.) war dann die Stunde zu Ende und ehm (.) meine Mentorin (.) hatte dann (.) is dann gleich auf uns los un=und hat dann wat ganz Negatives gesa- ick kann dir noch nich mal mehr sagen wat det war und ehm (.) meine Freundin (.) ging dann raus fing bitterlich an zu weinen und ick dann heulend hinterher @.@ also es muss echt also es muss dramatisch gewesen sein (.) (.) und die Schulleiterin die ja jetzt ooch meine Schulleiterin is (.) hat dann noch gesagt ick weeiß gar nich warum sie jetzt hier rumheulen im Ref wird´s noch schlimmer (..) so und damf- stand dann für mich klar okay eh (.) was soll det jetzt hier tolle Betreuung ja wie man (.) det dann halt so denkt in dem Moment“ (173-182)

Was Eva in der Rekapitulation dieser Erfahrung noch präsent ist, ist die aufwendige Vorbereitung und Inszenierung der Unterrichtsstunde gemeinsam mit einer Freundin. Der Verlauf der Stunde, wie beispielsweise der Interaktionsverlauf mit den Schülern, ist ihr im Nachhinein nicht mehr greifbar. Überlagert wird dies von der direkt folgenden Kritik der Mentorin, wobei sie den Gegenstand der kritischen Äußerungen ebenso nicht rekapitulieren kann. Gesteigert wird die Misserfolgssituation in ihrer Darstellung durch die zusätzliche Kommentierung durch die Schulleiterin. Es handelt sich in gewissem Sinne um die oberste Instanz der Institution Schule, die ihnen eröffnet, dass ihre Reaktion auf die Kri-

tik unangemessen ist. Sie befänden sich quasi noch in der ‚Vorhölle‘, die noch milde gegen die Belastungen in der zweiten Ausbildungsphase sei.¹¹³

Dieser Kommentar impliziert eine Figur der Abgrenzung der verschiedenen Ausbildungsphasen und ihrer unterschiedlichen Strukturen: Die Schulleiterin verweist die Studentinnen auf eine vermeintliche Realität, die jenseits der ‚Wattebauschwelt‘ der Universität existiert und die sich den Studentinnen in der Praxis der zweiten Ausbildungsphase eröffnen wird.

Markant bleibt für Eva Kuhn die Erfahrung kritisiert und verletzt zu werden, ohne genau zu wissen, worin die Fehlerhaftigkeit des eigenen Handelns begründet sein soll.

„ick weeiß nich wat damals einfach schief gelaufen is also ick würd die Stunde gerne jetz noch mal sehen //hm// ick glaube ick würde eh meinen Mentoren ooch in vielen Dingen recht geben weil man wächst damit ooch ((schnell)) ja aber in dem Moment war’s ´ne Riesenenttäuschung weil’s eben vorher ooch ´ne ((+)) Riesen- (.) vorbereitung war und det geht uns heut zum Teil noch so ne //hm// weil man ebend stundenlang wochenlang saß (.) und dann sagen die einem mit einem Satz (.) es muß nur ´n Satz sein oder nur ein Wort (.) eh (..) wie der Unterricht war können dich eben zerstören (.) ja deine ganze Hoffnung (.) und (.) alles mögliche ((schnell bis+)) oder sie können dich eben aufbauen und da sieht man eben eigentlich wie emotional abhängig man von diesen Leuten also emotional sogar abhängig is //ja// von diesen Leuten ((+))“ (197-205)

Eva Kuhn parallelisiert die Erfahrung der „Riesenenttäuschung“ zu den Strukturen im Vorbereitungsdienst und begründet das enorme Erleben des Scheiterns mit der Überfokussierung auf die Unterrichtsvorbereitung und der gefühlten Abhängigkeit in der Bewertungssituation: Der enorme Einsatz berge auch das Risiko, durch die minimalste Form der Kritik emotional verletzt zu werden.

In Eva Kuhns Darstellung spiegeln sich zwei Aspekte:

Erstens lässt sich, mit Blick auf ihre biographischen Hintergründe, vermuten, dass die klare Fokussierung auf den Lehrerberuf bei gleichzeitiger Unsicherheit dieser Rolle gerecht zu werden und der Widerwille gegen hierarchisch geprägte Situationen, sie besonders sensibel in einer solchen Bewertungssituation machen.

Zweitens eröffnet sich möglicherweise ein strukturelles Problem des klassischen Schulpraktikums, wie es sich auch im Fall Claudia Meinels und Carsten Freiwalds angedeutet hat. Die Anforderung der Unterrichtsgestaltung in einer Schulklasse unter der Betreuung eines Mentors scheint die Aufmerksamkeit der Studierenden vielmehr auf ihr Arbeitsbündnis zu ihrem Mentor und dessen Bewertungs- und Betreuungsleistung zu lenken, als auf die allgemeinen schulischen Interaktionsprozesse. Sie verstrickt die Studierenden in eine paradoxe

¹¹³ Hierbei handelt es sich um eine klassische Figur bei der institutionellen Einsozialisation von Berufsnovizen.

Rollenstruktur: gegenüber den Schülern sollen sie die Lehrerrolle einnehmen, gegenüber ihren Mentoren verstehen sie sich als weisungsbedürftige Novizen. Eva Kuhn behält aus dieser Praxiserfahrung, welche Wirkung die Unterrichtsstunde auf das Verhalten ihrer Mentorin hatte. Dabei gerät ihr aus dem Blick, wie ihre Schüler mit diesem Lernarrangement umgegangen sind und in welchen Bedingungskonstellationen ihre Stunde gerahmt war. Es wird deutlich, dass ihr in dieser Praktikumssituation keine weiteren Deutungsangebote verfügbar werden, die ihr die Kritik der Mentorin plausibel und die Interaktionssituation verständlich machen könnten. In ihrer Darstellung der Praktika thematisiert Eva Kuhn die universitäre Betreuung nicht, was darauf hindeutet, dass eine Aufarbeitung der Misserfolgssituation auch hier nicht erfolgt ist.

Ebenso wie Claudia Meinel nimmt Eva Kuhn an demselben **studienbegleitenden Praxisprojekt** teil. Die Teilnahme an diesem Projekt bewertet Eva Kuhn als „lebensnotwendig“ (104) für ihre weitere Entwicklung. Es ist eine Erfahrung die einen besonderen Einschnitt in ihrer Berufsgeschichte markiert und die sie als evident für ihre heutige Welt- und Selbstsicht bewertet.

„ja und nach meinem Praktikum dann (.) bin ick eben in die (.) Lerngruppe gekommen also in dieses Projekt von Frau Lessing und det gab mir noch mal so (.) den richtigen Auf- (.) trieb also eh das war det Beste was ich eigentlich in meinem ganzen Studium erlebt habe (.) weil eh (..) na ja die Erfahrungen die ick da gemacht habe mit solchen schwierigen Kindern (.) und ehm mit diesen schwierigen Situationen die die Kindern haben ehm zum Teil (.) also det war für mich (.) lebensnotwendig um (.) det Kind völlig anders noch mal zu sehen“ (99-105).

Dieses Projekt markiert sie als die ‚beste‘ Erfahrung in ihrem Studium, die sie in besonderer Weise motiviert. Sie begründet dies unter Bezugnahme auf Erfahrungen mit einer Gruppe von Kindern, die auf dem Gegenhorizont von ‚normalen Kindern‘ schwer zu ‚handhaben‘ sind und sie mit ebenso „schwierigen“ Lebenssituationen konfrontieren. Diese Erfahrungen sind in irritierender Weise anders und fordern sie heraus, ihre Gesamtperspektive auf das Kind zu verändern.

„(.) also sich ooch wirklich eh (.) diese ganze (.) Umwelt um dieses Kind herum sich bewusst zu machen und darauf einzugehen (.) und immer wieder zu sagen okay det kann nischt dafür (.) det is aus völlig andern (.) Zusammenhängen so wie´s is (.)“ (105-107)

Sie detailliert, dass der Perspektivwechsel darin bestand, sich mit den Lebenswelten der Kinder auseinanderzusetzen und diese in die Interaktion einzubeziehen. Ebenso sei für den Perspektivwechsel von Bedeutung sich beständig vor Augen zu führen, dass die Kinder nicht an etwas Schuld sind, sondern ihre Ab-

weichung von der Normerwartung, auf die Andersartigkeit der Lebensumstände zurückzuführen ist.¹¹⁴

In verschiedenen Darstellungssequenzen schildert Eva Kuhn sehr detailliert ihre Erlebnisse im Projekt. Es wird deutlich, dass es sich in diesem Praxisprojekt um einen Explorationsmoment handelt, in dem sich Eva Kuhn intensiv und offen mit Kindern auseinandersetzt, sich mit ihr bisher fremden Problemlagen beschäftigt und erkennt, dass diese Lebenswelten im engen Zusammenhang mit dem Verhalten, dem Lernen und der Schulkarriere des Kindes stehen.

Eva Kuhn kennzeichnet diese Erfahrung als persönlich wichtigen Entwicklungsschritt, der auch ihr pädagogisches Verständnis betrifft:

„und det war eben noch mal ´n total (.) wichtiger Schritt für mich und det hat meine ganze (.) pädagogische Denkweise noch mal vollkommen verändert und dafür war ick sehr sehr dankbar=das war ´n sehr hartes Ding weil ick war ja danach völlig- (.) fix und fertig und wollt die eigentlich gar nich mehr loslassen die Kinder (.) und musste det dann doch weil´s mich einfach so (.) emotional berührt hat das ick dachte nee (.) kriegste jetz nich weiter hin (.)“ (107-111)

In ihrem Perspektivwandel, der ihre ganze Person ergreift, resümiert Eva Kuhn ihren persönlichen Erkenntnisgewinn. Deutlich wird, dass sie im Projekt einen besonderen Bezug zu den Kindern aufbaut, der es ihr nicht leicht macht, Distanz einzunehmen. So erfährt sie den Abschied und das Abschließen des Projektes als gravierenden Einschnitt. Die Balance von Freiheit und Zwang, wie auch der Antinomie von Nähe und Distanz sind professionelle Entwicklungsaufgaben, denen Eva in diesem Projekt begegnet und die sie schließlich im Referendariat reflexiv bearbeitet.

Hierfür lohnt sich einen Blick auf die Struktur des Projekts und der sich daraus ergebenden Bedingungen. Den Studierenden bleibt es im Projekt selbst überlassen, wie sie den Lernnachmittag gestalten und auf welche Inhalte sie sich konzentrieren. Die Lernnachmittage finden auf Basis der Freiwilligkeit in Räumen von Horteinrichtungen statt. Es gibt keine Mentoren, die den Prozess direkt vor Ort begleiten oder beobachten, sondern ein wöchentliches Begleitseminar an der Universität.

Bezogen auf die Basispositionen der Ablehnung hierarchisch strukturierter Situationen sowie der absoluten Priorität der gleichwertigen Anerkennung des Kindes¹¹⁵, kommt ihr die gegebene Struktur des Projekts sehr entgegen. Zum einen hat sie selbst genügend Freiheit und Gestaltungsraum für ihre Ideen. Zum anderen ist es ihr möglich eine weniger heteronom geprägte Rolle gegenüber

¹¹⁴ Diese Irritationsmomente, die sie positiv als Erkenntnisse umdeuten kann, werden in verschiedenen Darstellungssequenzen belegt.

¹¹⁵ „als ick aus der Uni kam dacht ick du wirst Partner für's Kind sein du wirst sie immer auf gleicher Höhe sehen und du wirst sie (.) nich (.) auf det Niveau der Kinder herunter begeben sondern hinauf begeben“ (321-323)

den Kindern einzunehmen. Das Setting außerhalb der Schule ermöglicht es ihr, aus der klassischen Lehrerrolle auszutreten und als gleichwertiger Partner zu handeln. Sie kann die Situationen je nach den Bedürfnissen der Kinder gestalten, ohne auf eingrenzende Vorgaben von Lehrplänen o.ä. Rücksicht nehmen zu müssen.¹¹⁶ Zudem wird sie in ihrem Handeln nicht bewertet und steht daher nicht unter dem Druck sich in der Lehrerrolle beweisen zu müssen.

Im **Vergleich der dargestellten Praxiserfahrungen** werden einige Unterschiede in der Bearbeitung deutlich, die einerseits mit Eva Kuhns biographischen Hintergründen, andererseits aber auch mit den konzeptionellen Strukturen dieser Praxiseinheiten zusammenhängen.

Eva Kuhn bilanziert die obligatorischen Praktika im Rückblick als insgesamt positiv.

„(.) und da hab ick eigentlich gemerkt also in den ganzen Praktikas hinterher jetzt (.) im Gegensatz zum (.) Refehm das (.) hm (..) also einfach die (.) dieser Bezug zu den Kindern der bleibt bestehen du kannst eh dich intensiver mit denen auseinandersetzen wat de eben nich hast grade du hast einfach keene Zeit (.) du bist nur am Planen von Einheiten von ehm (.) Lesen von irgendwelchen ehm (.) Lehrplänen und det um det auch alles fachje-recht einzuhalten und det war damals noch nich man war da viel freier“ (87-92)

Die Praktika scheinen ihr im Gegensatz zum Referendariat als besserer Entfaltungsraum, in dem es möglich ist, kontinuierliche und intensive Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, während die Gegenwartssituation wesentlich durch organisatorische, zeitliche und administrative Zwänge dominiert würde.

Eine eindrückliche Erfahrung ist im Praktikum allerdings das Erlebnis des Misserfolgs, welchen sie nicht reflexiv deuten kann. Hier zeichnet sich die besondere Bedeutung des Arbeitsbündnisses zwischen Mentor und Studierenden ab. Gleichzeitig dokumentiert sich eine Figur der Einsozialisation von Berufsnovizen in die Institution Schule über die Abgrenzung der verschiedenen Ausbildungsphasen und ihrer unterschiedlichen Strukturen.

Die Erfahrungen im Praxisprojekt kennzeichnet Eva Kuhn als prägend. Sie erfährt Brüche in ihren Erwartungen an die Lebenswelten von Schulkindern, kann diesen aber offen begegnen und den freien Gestaltungsraum nutzen. In diesem Praxisprojekt welches frei von Bewertungszwängen und Strukturierungen durch Lehrplanvorgaben ist, erfährt sie einen Wandel in ihrer „pädagogischen Denkweise“ und fühlt sich durch diesen bereichert.

¹¹⁶ Dies lässt sich auch zum Anfang ihrer Erzählung in Bezug setzen, wo sie schildert, dass sie schon immer mit Kindern gespielt hat. Hier verwendet sie nicht die typische Figur des ‚Schule Spielens‘ sondern es geht um das zwanglose und institutionell ungeformte Spiel.

Übergang in den Vorbereitungsdienst und Gegenwartsperspektive

In ihrem Übergang in den Vorbereitungsdienst beschreibt Eva Kuhn eine Bruch-
erfahrung, die sie mit dem klassischen „Praxisschock“ (337) parallelisiert.

*„ja und dann (.) kamen ja dann nachher die Prüfungen (.) wo (.) wo natürlich ooch viel
Stress war wo ick dann nur dachte wozu det alles ja weil det schlimme kommt ja erst und
so hat man´s uns ja ooch immer angedroht //hm// und det wollt ick eigentlich ooch nich
so wahrhaben ja also (.) ((zieht Luft scharfein)) das ick dachte Mensch du kannst unter-
richten kannst mit Kindern umgehen und=und=und und plötzlich wurden aber ganz an-
dere Maßstäbe gesetzt jetz (.) wo man angefangen hat ja“ (114-116)*

Der Vorbereitungsdienst stellt sich hier als eine Steigerung der bereits belas-
tenden Prüfungszeit dar. Diese Prüfungszeit ist ähnlich wie die Misserfolgser-
fahrung im Schulpraktikum in die ‚Vorhöllen‘-Figur eingebettet. Trotz der Ver-
gegenwärtigung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf Unter-
richt und Umgang mit Kindern, überrascht sie das angekündigte Unheil tatsäch-
lich in Form einer Bewertungspraxis, der sie sich nicht gewachsen fühlt.

In ihrer Auseinandersetzung mit dem Referendariat bezieht sich Eva Kuhn vor
allem auf zwei dominante Aspekte:

Zum einen beschreibt sie einen *Rollenkonflikt*, in dem sie sich im Unterricht auf
die Lehrerrolle und im Seminar auf die Schülerrolle verwiesen fühlt.¹¹⁷

Zum anderen reklamiert sie, dass die pädagogischen Denkweisen und Einstel-
lungen, die sie sich in der Universität angeeignet hat, nicht passförmig zu der
Schulrealität und der Ausbildungspraxis des Vorbereitungsdienstes sind, die sie
nun erlebt.

*„und das sind alles so Sachen die die man sich vorher angeeignet hat an der Uni wo man
sich dachte (.) genauso könnt es klappen und dann kommst du eben in´ne Klasse (.) wo die
Kinder sich untereinander nich verstehen ja wo die völlig frustriert sind und (.) du denkst
dir so ((leise)) hm (.) na ja (.) scheiße“ (447-451)*

Ihre Vorstellungen wie Unterricht und Klassenleben gestaltet werden könnten,
scheinen ihr im Referendariat nicht umsetzungsfähig. Vor allen Dingen weil die
Kinder, auf die sie hier trifft, nicht der pädagogischen Idealvorstellung des offe-
nen, kooperativen und motivierten Schülers entsprechen. Darüber hinaus sieht
sie Schwierigkeiten in den kontextuellen Bedingungen (z.B. zu kleine und zu
wenige Räume), sowie der mangelnden Kooperationsbereitschaft und Offenheit
der Lehrer für neue Unterrichtsmethoden und demokratische Ansätze der Schü-
lerpartizipation.

Der Vorbereitungsdienst stellt damit eine latente Bedrohung ihrer im Studium
aufgebauten Ideale dar. Damit ist ihre im Studium gewonnene Autonomie, die
sie mit der Aneignung von pädagogischen Maximen verbindet, im Vorberei-
tungsdienst ebenso in Gefahr. Dies zeigt sich in Formulierungen wie:

¹¹⁷ Diese Figur haben Wernet und Kreuter (2007) ähnlich rekonstruiert (siehe 4.2.1).

„(..) das man (.) aber ooch (.) sich hat brechen lassen in der Hinsicht ja also das man eben ooch ehm (.) vielet weg (.) lassen muss (.) und da ooch verzichten muss“ (402-403)

Insgesamt betrachtet, bedeutet der Vorbereitungsdienst für Eva Kuhn eine enorme Belastungssituation, die sie auch in der Figur der „Krankheit“ (120) fasst.¹¹⁸ In Bezug auf Eva Kuhns biographischen Hintergrund zeigen sich Bewertungssituationen als erhebliche Belastungsmomente für ihr gesamtes Wohlbefinden. Während sich das Studium als Phase der Emanzipation und Entfaltung darstellt, in der sich Eva Kuhn aktiv aneignend sowohl mit ihren Praxiserfahrungen als auch pädagogischen Theorien beschäftigt, bedeutet der Vorbereitungsdienst eine Bedrohung dieser Errungenschaft.

7.6.3 Der Fall Sabine Jung

Biographischer Hintergrund

Sabine Jung studierte das Lehramt an Sonderschulen mit den Fachrichtungen Lern- und Verhaltensgestörtenpädagogik. Sie hat zur Zeit des Interviews bereits ein Jahr des Vorbereitungsdienstes absolviert.

In ihrer Darstellung der Kindheit und Jugend in A-Stadt kommt Sabine Jung immer wieder auf den Punkt zurück, dass sie eigentlich nie den Wunsch gehabt hat, Lehrerin zu werden. Sie hätte sich eher vorstellen können, was „*Alternatives*“ (32) zu machen, wie zum Beispiel eine „*Kneipe zu besitzen*“ (32). Diese Vorstellungen sind jedoch sehr unspezifisch. Nach dem Abitur hat sie keine Idee, welche Berufsrichtung sie einschlagen möchte. Sie beschließt, sich Zeit für eine „*Selbstfindungs@phase@*“ (49) zu nehmen. Die Bedingung ihrer Eltern ist hierfür, dass sie in dieser Zeit nebenbei jobbt und ihre Zeit sinnvoll einsetzt. Sabine Jung beginnt schließlich einen Job als Vertreterin für einen Bücherclub. Sie beschreibt diese Zeit als sehr wichtig für ihre persönliche Entwicklung, da sie sich hier dazu aufgefordert sieht in fremde Haushalte zu gehen und im Kontakt mit den potentiellen Kunden locker und selbstbewusst aufzutreten. Zudem verdient sie das „*erste Mal [...] richtig viel Geld*“ (68), womit sie gleichzeitig eine große Unbekümmertheit von existentiellen Sorgen verbindet.

Nach einem halben Jahr verliert sie aus verschiedenen Gründen das Interesse an dieser Tätigkeit und entscheidet ein Studium zu beginnen. Inzwischen ist ihr bewusst geworden, dass sie gerne mit Kindern zusammenarbeiten möchte. Eine Begründung oder Darstellung der Entwicklung dieses Interesses führt sie nicht aus.

¹¹⁸ „also man sagte mir mal ´n Referendariat is wie ´ne Krankheit (.) die man nich mehr los-wird“ (120).

In Auseinandersetzung mit verschiedenen beruflichen Möglichkeiten (u.a. Sprechwissenschaft, Kunsttherapie) entscheidet sie sich schließlich für das Lehramt an Sonderschulen, da sie hier eine Kombination ihrer Interessenbereiche erfüllt sieht. In der Entscheidung für diese Studienrichtung hält sie sich zunächst allerdings offen, ob sie am Ende tatsächlich in diesem Beruf arbeiten möchte.

Studienverlauf

Zu Beginn des Studiums lässt es Sabine Jung sich selbst und anderen gegenüber noch offen, ob sie tatsächlich in diesem Beruf arbeiten wird. Schließlich freundet sie sich im Zuge des Studienverlaufs nach und nach immer mehr mit der Berufsidee, Sonderschullehrerin zu werden, an.

In Bezug auf ihren Studienverlauf stellt Sabine Jung das Grund- und Hauptstudium als Kontrast gegenüber. Den Studienbeginn und das Grundstudium schildert sie, ähnlich wie Eva Kuhn, zunächst als Eingewöhnungsphase in die universitären Studienpraktiken.

„(..) also ich denk im Grundstudium war das schon alles sehr (..) mh (.) na ja strebsam will ich nicht sagen aber so (..) da hatte man auch den Plan das alles so in der Regelstudienzeit zu schaffen“ (128-131)

Im Grundstudium haben alle Dinge noch eine enorme Bedeutung. Sie bemüht sich alle Veranstaltungen zu besuchen und in der Regelstudienzeit zu bleiben. Das Hauptstudium charakterisiert sie hingegen als das typische „Studentenleben“ (139), in dem das Studium an sich weniger im Vordergrund steht.

„(.) ähm (..) hab auch 'n (.) äh (..) also ein Auslandssemester in Salzburg gemacht (.) mit ner Freundin also (.) wo Studium gar nicht an allererster Stelle stand und ich denk danach (.) also danach bin ich dann ausgezogen zu Hause und hab dann inner WG gewohnt und ich denk das war dann wirklich so das Studentenleben was sich (.) jeder vorstellt wenn man sagt ich bin Student (..) also dass man dann schon mal (..) dass sich son Pool dass man schon abgewägt hat äh welche (.) welche (...) abgewogen hat welche Vorlesung ist jetzt (.) wirklich wichtig muss ich da hingehen also das war schon (.) einiges was hinten runtergefallen is (.)“ (136-143)

Das typische Studentenleben verbindet sie mit dem Auslandssemester, dem Leben mit Freunden in einer WG und der abwägenden Auslese und Auswahl von relevanten Lehrveranstaltungen. Das Studium ist in diesem Sinne ein „Pool“, also ein Angebotskatalog von möglichen Seminaren oder Vorlesungen aus denen sie auswählen kann.

Dass die strikte Verfolgung der Studienanforderungen für sie nach und nach an Bedeutung verliert, bringt Sabine Jung auch in Verbindung mit dem Versterben ihres Vaters während ihrer Studienzeit.

„(..) also ich denk was mein Studium schon erschwert hat ja also (.) mein Vater is halt gestorben in der Zeit und (...) aber ich denk damit kriegt man immer noch'n ganz anderen Blick so auf die Dinge die man dann auch in der (.) der Zeit tut“ (119-123)

Sie benennt den Tod ihres Vaters als erschwerende Bedingung ihres Studienverlaufs. Gleichzeitig schließt sie, dass sie durch dieses Ereignis die Strategie entwickelt hat, genau abzuwägen, welche Relevanz die Dinge für ihr Leben haben und für was sie Zeit investieren möchte. Der Tod des Vaters und die ihr damit bewusst werdende Bedeutung ihrer eigenen verrinnenden Lebenszeit nutzt sie als Legitimationsfigur, für die aktive Auswahl und Auslese der Studienanforderungen und die Distanzierung von institutionellen Erwartungsmustern. Dennoch bleibt der Gegenhorizont des zielgerichteten und effektiven Studiums präsent und veranlasst sie zur argumentativen Stellungnahme und Beschwichtigungsaktivitäten:¹¹⁹

„also das Studium an sich (5) ich denk das hat also so im (.) im Hauptstudium kam das dann son bisschen ins Schleifen @auf jeden Fall@ [...] und (..) also auch dann als ich (.) als ich fertig war (..) und mein Abschluss gemacht hab (.) ähm (..) da warn also das hat sich dann auch so verlaufen ja einige Leute mit denen man schon jahrelang (.) studiert hat die warn dann schon fertig und man selber hat dann noch (.) 'n bisschen hinten dran gehangen also (.) also ich hab das dann auch alles nicht mehr so eng gesehen (..)“ (143-148)

Nach Abschluss des Studiums erhält sie keinen Referendariatsplatz und entscheidet sich, noch ein weiteres Grundschulfach zu studieren. Hierbei hat sie die Perspektive das zusätzliche Studium als Chance zu nutzen.

„(.) und (..) da hab ich dann noch 'n (?)drittes Fach hintendran studiert(?) (.) also (.) weil's mir schon wichtig war (..) na ja man muss ja letzten Endes dann doch alle Fächer in der Grundstufe unterrichten und (.) letzten Endes die Ausbildung also was man in Deutsch und in Kunst hatte (..) ja (.) also hab ich gedacht ich nutz das noch sinnvoll (..) und mach halt noch 'n drittes Jahr (.) äh drittes Fach hintendran (.) ja und das hab ich dann auch (.) noch während des Referendariats jetzt (.) ähm (.) dann abgeschlossen (.) das war schon 'n bisschen stressig aber so an sich (.) war das schon sehr effektiv noch (.) ein Jahr lang nur ein Fach zu studieren und damit (..) das dann in der Tasche zu haben“ (152-159)

Die Entscheidung für das Zusatzstudium begründet sie aus der Perspektive der Effektivität und der antizipierten Anforderungen im späteren Berufsalltag. Es stellt für sie ein Gewinn dar, ihre Studienzeit verlängern zu können und sich in kurzer Zeit die Qualifizierung in einem weiteren Fach anzueignen.

Im Kontrast zu den Fällen Claudia Meinel und Carsten Freiwald, kann Sabine Jung die Verlängerung der Studienzeit positiv werten. Das Studium des Zusatzfaches bedeutet in diesem Kontext aber vor allem eine zusätzliche Qualifizierung. Es geht hierbei nicht um eine weitere intensive Beschäftigung mit Studieninhalten oder die Auseinandersetzung mit persönlichen Interessenbereichen.

¹¹⁹ Dies vollzieht sie wiederum über die Figur der Relevanzsetzung ‚was ist wichtig im Leben‘ – wofür nutze ich meine Lebenszeit.

Praktika und Praxiserfahrungen

Ihre Schulpraktischen Übungen schätzt Sabine Jung als wenig „effektiv“ (167) ein. Die fehlende Effektivität bezieht sie darauf, dass sie hier in einer Gruppe von Studierenden in einer Klasse eingesetzt wird. Hierbei hat sie die Erfahrung gemacht, nicht richtig „zum Zuge gekommen zu sein“ (170). Argumentativ räumt sie den SPÜ zwar einen gewissen Neuheitscharakter und eine Vorbereitungsfunktion für die Blockpraktika ein, beschwichtigt ihre Relevanz allerdings mit dem Argument, dass kaum Zeit besteht, um die Kinder kennen zu lernen.

„(...) ähm (...) aber man hatte wenig Zeit die Kinder kennen zu lernen (.) das fand ich immer sehr schade (..) und (4) ja dann den Unterricht (.) dann zu halten auf der Basis die Kinder nicht so richtig zu kennen das (.) also das hab ich immer als schwierig und und verunsichernd (..) äh empfunden (..)“ (173-176)

Den Aspekt, die Kinder kaum kennen zu lernen, empfindet sie als Verlust. Die Anforderung in diesem Setting Unterricht zu halten, schildert sie als eine schwierige und eher verunsichernde Herausforderung.

Sabine Jung stellt fest, dass die Schulpraktischen Übungen und zum Beispiel auch die Materialien aus dieser Zeit kaum noch eine Rolle für sie spielen.

„(..) aber ich hab grade letztens erst (..) @hier meine Ordner@ (.) in den Sommerferien (.) ausgemistet und (.) da hab ich dann doch son paar Sachen gefunden die man in den schulpraktischen Übungen @vorbereitet hat@ (..) na ja die hab ich dann erst mal noch zur Seite gelegt (.) aber es ist nicht mehr so im Kopf ja ist nicht mehr präsent es ist im Hefter und (.) da is es halt (..)“ (176-180)

Sie habe zwar alte Unterrichtsvorbereitungen aus ihren SPÜ für den Vorbereitungsdienst zur Seite gelegt, diese wären aber weder als Material noch in mentaler Hinsicht von Relevanz. Vielmehr sei das Material in seiner Bedeutung lediglich für den Hefter relevant.

In ihren Äußerungen über die Schulpraktischen Übungen spiegeln sich *Erwartungen an die Ausbildungsfunktion dieses Studienelementes*. Es ist die Möglichkeit des *Erwerbs von Unterrichtskompetenz* und der *Selbsterfahrung in der Lehrerrolle*, die für Sabine Jung durch den Einsatz in der Gruppe und dem damit verbundenen ‚nicht zum Zuge kommen‘ gebrochen wird. Ihre Verunsicherung Unterricht zu gestalten ohne die Kinder zu kennen, reflektiert auch eine *Bewährungsproblematik*, wie sie in den anderen Fällen deutlich wurde. Die Studierenden sehen sich in der Anforderung guten Unterricht zu gestalten. Dies impliziert gleichzeitig die Gefahr, in dieser Hinsicht zu scheitern. Zugleich spiegelt sich aber auch ein *professionelles Selbstverständnis* Sabine Jungs: guter Unterricht verbindet sich damit, die Kinder gut zu kennen, er sollte also an den Kindern orientiert sein.

Weiterhin eröffnet Sabine Jung die Perspektive, dass die hergestellten *Unterrichtsentwürfe und -vorbereitungen*, sozusagen das dokumentierte Ergebnis der SPÜ, für die Unterrichtspraxis von Relevanz sein könnten. Dies entspricht der Idee der Meisterlehre bzw. dem Gedanken des Transfermodells: man entwirft ein Handlungsmodell und kann dieses auch in anderen Situationen anwenden bzw. erneut nutzen. Hierbei stellt Sabine Jung allerdings heraus, dass sich die Vorbereitungen aus der Praxis der SPÜ, nicht auf die Praxis im Referendariat übertragen lassen. Die SPÜ sind in ihrem Ergebnis auf sich selbst zurück verwiesen. Sie stellen, aus der Perspektive Sabine Jungs, allenfalls eine Vorbereitung für andere Schulpraktika dar.

In der Darstellung der **Blockpraktika** zeigen sich ähnliche Strukturen, wie in den anderen Fällen. Die Erzählsegmente beziehen sich vor allen Dingen auf das Verhältnis und das Arbeitsbündnis zur Mentorin. Hierbei macht Sabine Jung zwei unterschiedliche Erfahrungen.

Im ersten Praktikum fühlt sie sich im Kollegium fremd¹²⁰ und sieht sich, ähnlich wie Claudia Meinel, durch die Erwartungen der Mentorin überfordert:

„und ich hatte auch sehr zwei sehr (.) ähm unterschiedliche Schulen also ich war einmal im (.) LBZ für Körperbehinderte in F-Stadt (.) also eine riesen Schule also wahrscheinlich ähnlich wie in A-Stadt hier (..) ähm (...) mit einem riesen Kollegium wo sich die Hälfte nicht kennt (..) mh (...) was sehr un- unpersönlich war sehr unfreundlich war also (.) ganz furchtbar eigentlich (.) wo (.) ich mit der Mentorin nicht zurechtkam weil sie fand ich hätte methodisch nicht (..) genug Erfahrung also (?)woher auch(?) ja das war also sehr unangenehm“ (181-187)

Die Erfahrung der Fremdheit im Kollegium spiegelt die Erwartung, während des Praktikums einen Bezug zum Kollegium aufzubauen und als Person wahrgenommen und anerkannt zu werden. Diese Erfahrung schichtet sich durch ein problematisches Arbeitsbündnis zu ihrer Mentorin auf. Dieses führt sie auf eine nicht angemessene Bewertung durch die Mentorin zurück. Diese habe methodische Kompetenzen reklamiert, die Sabine Jung aus ihrer Sicht, zu diesem Zeitpunkt, noch nicht haben könne.

Als positive Erfahrung im Praktikum kennzeichnet Sabine Jung das zweite Blockpraktikum, das sie an einer „freien Schule“ (187) absolviert.

„(...) weiß nicht also da kam dann auch so (.) ja und wenn se dann irgendwann mal fertig sind dann komm se hierher und (..) dann finden wir schon ne Stelle für sie und (.)“ (188-190)

Hier zeigt sich der absolute Gegenhorizont zur Erfahrung der Ablehnung durch die Kollegin, nämlich die Einladung und Angebotsstellung zur Aufnahme in das Kollegium als vollwertiges Mitglied. Darüber hinaus empfindet Sabine Jung den Einblick in alternative Arbeitsweisen als Bereicherung.

¹²⁰ Dies wird im Fall Carsten Freiwald ähnlich beschrieben.

Als weitere **Praxiserfahrung** neben dem Studium beschreibt Sabine Jung ihre **Arbeit für das Jugendamt als Einzelfallhelferin**, die sie über drei Jahre hinweg, bis in die Anfangszeit des Vorbereitungsdienstes hinein, verfolgt. Diese bilanziert sie als „ganz spannende Erfahrung“ (194).

„ja (.) ansonsten Praxiserfahrungen ich hab halt nebenbei (.) neben dem Studium ähm (.) fürs Jugendamt gearbeitet als Einzel- Einzelfallhelfer //mhm// (.) und (.) das war schon ne ganz spannende Erfahrung weil (..) ähm (..) na gut im L-Bereich an der Uni hört man ja viel (..) auch über die (..) na ja über die sozialen (.) Bedingungen und macht sich darüber (.) Gedanken wie kommen die Kinder in der in die Schule und (.) äh was ist da zu Hause (.) also da wird ja viel mehr so der soziale Background (.) beachtet sag ich jetzt mal in der Fachrichtung“ (192-200)

Die Arbeit als Einzelfallhelferin charakterisiert sie als eine Erfahrung, die in ihrer Qualität nicht genau bestimmbar ist aber einen Aufforderungscharakter enthält. Die Diffusität der Erfahrungsqualität führt sie zu einer Begründungsfigur in der sie die Relevanz der Studieninhalte und der Erfahrungen im direkten Kontakt mit den sozialen Welten der Kinder gegenüberstellt. Sie eröffnet eine indirekte Kritik an der Relevanz der Studieninhalte, beschwichtigt diese aber gleichzeitig mit der Ausnahme der Inhalte der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik. In einem weiteren Schritt schafft sie die Verbindung zu den Erlebnissen in der Einzelfallarbeit. Der Praxiseinsatz gewinnt durch seinen unmittelbaren, direkt erfahrbaren Bezug zu den Lebenswelten der Kinder im Gegenhorizont des sich „darüber Gedanken“ machens an der Universität an größerer Wertigkeit.

„(...) ähm (..) und da hab ich's halt wirklich also ich war wirklich inner Familie wo (.) ich dann halt der (.) Einzelfallhelfer in der Familie war und mich (.) zu Gesprächen in die Schule begeben musste und dort mit den Lehrern reden musste //mh// (.) und dann dachte (..) ihr wisst @überhaupt nich@ was bei dem zu Hause los ist und (.) erzählt mir hier (..) äh der bringt immer sein Mathebuch nicht mit oder macht dies und das nicht (.) also das Kind hat (..) hundert mal andere Probleme gehabt“ (197-202)

Sie sieht sich hier direkt in den Familienkontext einbezogen und übernimmt die Rolle der Vertreterin dieser Familie im schulischen Kontext.¹²¹ Gegenüber den Lehrern ist sie eine Expertin mit Insiderwissen über das Kind und seine Lebensverhältnisse. Sie hat Kenntnisse über Dinge, die den Lehrern nicht einsichtig sind.

Bilanzierend bezieht sie die Qualität dieser Praxiserfahrungen auf den Vorbereitungsdienst: Sie kann ihrer Ansicht nach, aufgrund dieses Einbezugs in den familiären Kontext, auch im Referendariat die Perspektive der Schüler einnehmen.

„(.) und das war (.) super für mich (.) diese Erfahrung zu haben weil weil jetzt bin ich an der Lehrerstelle //mh// (.) und man verfällt schon manchmal so in so Dinge so (.) es gibt da grad nichts Wichtigeres als (.) hier Schule (.) //ja// und es is (.) also wo man dann (.)

¹²¹ Es lässt sich eine Parallele zu ihrer Arbeit als Vertreterin beim Bücherclub erahnen.

wo man so denkt (.) im nächsten Moment (.) äh (["stöhnend" gesprochen]) (..) doch es gibt wichtigere Dinge (.) also (.) schon sehr gut da mal so hinter die (...) hinter die andre Seite geguckt zu haben ja“ (202-207)

Die Qualität der Praxiserfahrung fasst sie argumentativ im Element des Perspektivwechsels. Eigene Tendenzen zur Überfokussierung auf institutionelle Anforderungen, glaubt sie, durch diese Erfahrung relativieren zu können. Hier bezieht sie sich erneut auf die Strategie der Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Dingen, wobei die „andre Seite“ also der private bzw. familiäre Raum gegenüber den institutionellen Anforderungen schlussendlich Priorität erhält.

Die Bedeutung und Wichtigkeit der Lehrertätigkeit und schulischen Belange grenzt sie anhand dieser Erfahrung weiter ein.

„(...) und das war auch ne (..) ganz andre Arbeit also (.) die Kinder hab ich 'n paar Mal in der Woche gesehn (.) hatte die zu zweit //mh// (..) und (..) hab trotzdem trotz meiner sonderpädagogischen @Erfahrungen@ bei denen schulisch nich viel bewirken können also (.) 'n Lehrer der da (.) 15 Kinder von sitzen hat (...) wird da nicht viel machen könn (?)ja(?)“ (207-210)

Während sie als Einzelfallhelfer, trotz weniger Kinder und ihrer speziellen Qualifikation für besondere Fälle, kaum Effekte ihrer Bemühungen vermutet, hält sie die Wirkungskraft eines Lehrers auf diesem Gegenhorizont als kaum relevant, wobei sie dies als Vermutung rahmt. Zusammenfassend schließt sie, dass sie, falls sie im Lehrerberuf keine weitere Perspektive sieht, sich diese Arbeit als Alternative vorstellen kann.

Insgesamt lässt die Darstellung der Arbeit als Einzelfallhelferin einen Zusammenhang zu Sabine Jungs Tendenz ziehen, sich eher vom Lehrerberuf abzugrenzen. Ihre Argumentationen für die Vorteile der Arbeit als Einzelfallhelferin wirken wie eine Art Schutzmantel gegen eine antizipierte, drohende Eingefahrenheit und Rollenförmigkeit im Lehrerberuf. Sie spiegeln den Wunsch nach Alternativen gegenüber festgefahrenen institutionellen Praktiken und einen offenen Blick für die Lebenswelten jenseits der Institutionen.

Übergang und Gegenwartsperspektive in den Vorbereitungsdienst

Sabine Jung schildert den Übergang in das Referendariat¹²² als „fast fließend“ und zugleich auch als Brucherfahrung. Den beinahe fließenden Übergang stellt sie auf zwei Ebenen dar:

¹²² Sabine Jung verwendet durchgängig den Begriff „Referendariat“.

Erstens überschneiden sich strukturell beide Ausbildungsphasen, durch das Studium des Drittfaches Heimat-Sachkunde. Die Prüfungen in diesem Fach schließt sie während der Anfangszeit des Referendariats ab.

Zweitens bezieht sie sich auf das Ausbildungsformat dieses Drittfaches, was sie als „verschult“ kennzeichnet und zu ihren bisherigen Studienerfahrungen kontrastiert, wobei gleichzeitig eine Parallele zum Ausbildungsformat im Referendariat hergestellt wird. Das Drittfach erhält damit die Funktion einer ‚Schleuse‘ ins Referendariat.

Die Art und Weise ihres Studienalltags, mit Ausnahme der Erfahrungen im Drittfach, stellt sie als Gegenhorizont zum Referendariat auf:

„(..) mh (4) ja aber ansonsten lief Studium ja schon relativ frei und man hat (.) ähm (...) sich da so selbst organisiert und hat sich seinen Tag zusammengestellt und (.) wie die meisten (.) Studium und Job und alles mögliche unter einen Hut gekriegt (...) und ich denk so Referendariat das war dann schon (...) na ja es war ein bisschen wie zur Armee kommen so (.) also @so stell ich's mir@ zumindest vor (...) so (...) ab heute (.) läuft alles anders (.) so also und auch strikt mit dieser (...) Ansage“ (256-261).

Das Studium fasst sie als Raum, in dem man weitgehend selbst bestimmen kann, womit man seine Zeit füllt und in dem die Studierenden in der Lage sind, selbstkompetent mit diesem Freiraum umzugehen. Das Referendariat charakterisiert sie höhersymbolisch mit dem Bild der „Armee“. Es ist ein Raum in dem die gewohnte Lebensstruktur nicht mehr greift, sondern eine fremde Instanz die Regeln vorgibt. Vergleichen wir diese Metapher mit dem Bild der „Krankheit“, wie es Eva Kuhn verwendet hat, zeigt sich aber eine gewisse *Distanz* Sabine Jungs zu dieser Entfremdung der gewohnten Vollzüge.

Bei einer Krankheit wird man als ganze Person erfasst. Nur durch besondere Fürsorge kann eine allmähliche Heilung zu einem unbestimmten und kaum beeinflussbaren Zeitpunkt eintreten. Dabei ist nicht gewiss, ob eventuelle Restschäden oder Narben verbleiben.

Der Eintritt in die Armee erfolgt weitgehend freiwillig. Er ist mit einem Statuswechsel verbunden, in dem man eine neue soziale Rolle annimmt. Diese *Rolle bestimmt aber nur einen Teilbereich der Person* und erlaubt dem sogenannten ‚Weisungsberechtigten‘ nur Zugriff auf der Ebene der rollenspezifischen Kommunikation¹²³. Nach Austritt aus der Armee, den man selbst bestimmen kann oder der durch einen klaren Zeitpunkt definiert ist, wird die soziale Rolle abgelegt, wobei meist keine weiteren Nachwirkungen zu erwarten sind.

Sabine Jung nimmt damit im Vergleich zu Eva Kuhn eine distanzierte Position zum Vorbereitungsdienst ein. Während Eva Kuhn als ganze Person von der Prüfungsdynamik des Vorbereitungsdienstes ergriffen wird, versucht sich Sabine

¹²³ (vgl. Oevermann 1996 – diffuse und rollenspezifische Beziehungen)

Jung durch ihre Strategie der Entscheidung zwischen ‚wichtigen‘ und ‚unwichtigen‘ Dingen von der Drucksituation abzugrenzen, was allerdings auch nicht leicht für sie ist.

Ihre Fremdheit zum Vorbereitungsdienst zeigt sich ebenso in einer Gegensatzanordnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase und ihrer verschiedenen Zielsetzungen. Im Studium verortet sie das Ziel der „Einstellungsentwicklung“ (291) zu sonderpädagogischen Diskussionsfeldern: „Behinderung“, „Förderschule“, „Integration“ (292). Es handele sich um die Entwicklung eines Bewusstseins für den eigenen Standpunkt „mit den Schülern die ich unterrichte in der Gesellschaft“ (294). Der Vorbereitungsdienst hätte mit dieser Zielsetzung nichts gemeinsam, außer dass die im Studium gewonnene Einstellung, als entwickelte stabile Orientierung erhalten bleibt.

„und (5) das hat (.) alles relativ wenig damit zu tun was man jetzt eigentlich macht (.) also (..) ähm (4) also die Einstellung is da auf jeden Fall die (..) die hat ein geprägt so (.) die hat man entwickelt die wird man auch nicht (.) abschütteln (...) aber so Referendariat is dann halt (.) was völlig anders also (.) da geht's dann irgendwie darum (4) welche Farbe darf die Kreide haben wenn also das is so (4) mh ((atmet tief durch)) (...) also extrem (..) Praxis (...) im (.) übersteigerten Sinne (...)“ (296-299)

Der Vorbereitungsdienst wird als absoluter Kontrast zum Studium gekennzeichnet. Sabine Jung eröffnet den Gegenhorizont der „Praxis“ und markiert den Vorbereitungsdienst als extreme Form von Praxis. Mit Bezug auf das Bild „welche Farbe darf die Kreide haben“ zeigt sich Praxis als eine Entscheidung zwischen methodischen Handlungsoptionen in der Unterrichtsgestaltung. Extrem wird diese Praxis durch die Konzentration auf einen Aspekt, der aus Sabine Jungs Perspektive marginal erscheint. Hinzu kommt die Verwendung des Verbs „dürfen“. Hiermit wird die Abhängigkeit von einer äußeren Instanz deutlich, die eine Erlaubnis für eine Entscheidung frei geben kann. Dies impliziert ebenso, dass es richtige und falsche Handlungsoptionen gibt.

Während es im Studium aus Sabine Jungs Perspektive überhaupt nicht um Entscheidungen oder Handlungsoptionen geht, wird im Vorbereitungsdienst die Auseinandersetzung mit ‚richtigem‘ Handeln in ihrem Extrem ausgereizt. Dabei entsteht aus ihrer Sicht eine unrealistische Praxis, die möglicherweise nicht demjenigen Handeln entspricht, welches sie in einer natürlichen Lehrsituation wählen würde:

„also (.) man macht das für den Unterricht für die Stunde (.) die da gezeigt wird //mh// (...) ja also das is Referendariat ja (.) da was zu zeigen (8) was man sonst vielleicht anders umsetzt oder (...) weiß ich nicht“ (297-306)

Im Kontrast zum Fall Claudia Meinel verlagert Sabine Jung ihre Schwierigkeiten im Vorbereitungsdienst nicht auf die mangelnde Praxisorientierung im Studium. In einer Problematisierung der Schwierigkeiten im Vorbereitungsdienst eröff-

net sie zwar Theorie und Praxis als schwierig zu vermittelnde Bereiche, löst dieses Verhältnis aber nicht einseitig auf:

„(.) und das is halt sehr schwierig weil man hat (.) man hat 'n theoretischen Hintergrund und (.) man weiß worauf man hinaus will aber (..) wie sage ich's dem Kinde also es is total (.) schwierig also dann sitzt du hier (.) den ganzen Abend und (..) zermehrt sich das Gehirn (..) und (...) ja weiß ich nicht ob das besser aufeinander abgestimmt sein könnte oder (.) dass es (.) die Begründung gibt (..) das eine is Studium das is Theorie und das andere is die Praxis (...)“ (426-434)

Um die Schwierigkeiten im Vorbereitungsdienst zu begründen, kommt sie auf ihren theoretischen Hintergrund zurück, aus dem sich die eigene Zielsetzung ergibt.¹²⁴ Wie nun diese Zielstellung in der Praxis zu vermitteln sei, scheint die Schwierigkeit zu sein. Hierbei stellt sie zweifelnd in den Raum, ob eine Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen Verbesserung schaffen würde oder ob die Schwierigkeiten in der Divergenz von Theorie und Praxis begründet sein könnten, wobei sie das Studium als Ort der Theorie kennzeichnet.

Insgesamt betrachtet, ist ihre Gegenwartsperspektive und auch ihr Blick in die Zukunft positiv. Für die Bewältigung des Vorbereitungsdienstes wählt sie die Strategie ‚durchhalten‘ und ‚machen was verlangt wird‘. Sie hat Freude an der Arbeit in der Schule und ist sich bewusst, dass sich ihre Arbeitssituation noch verbessern wird, wenn sie die zusätzlichen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes – also die ‚Übersteigerung‘ der Praxis – nicht mehr leisten muss, sondern sich allein auf ihre Klasse und die Unterrichtsvorbereitung konzentrieren kann.

¹²⁴ Sie kommt dabei auf eine klassische Formulierung der Vermittlungsfrage zurück: „wie sage ich's dem Kinde“.

7.7 Kontrastierung der Einzelfälle

Claudia Meinel und Carsten Freiwald stellten in ihrer biographischen Struktur in vielen Punkten ein maximales Kontrastpaar dar. Hinsichtlich der Bearbeitung der Studienanforderungen im Lehramtsstudium und des Übergangs in den Vorbereitungsdienst zeichneten sich allerdings parallele Figuren ab, die bereits als **Abwicklungsmodus des Studiums** kategorisiert wurden.

In der weiteren Kontrastierung sollten solche Fälle herangezogen werden, in denen die Studierenden tentative Räume zur Erkundung und Entfaltung finden. Hierbei konnten mit den Fällen Eva Kuhn und Sabine Jung zwei Fallstrukturen rekonstruiert werden, die ich als **Aneignungsmodus des Studiums** kategorisieren möchte.

Dieser Modus lässt sich durch folgende Punkte charakterisieren:

Studienzeit im Lehramtsstudium: Aneignungsmodus
<ul style="list-style-type: none">- Identifikation mit Studieninhalten- Aufbau einer professionellen Haltung- hohe professionelle Anspruchshaltung gegenüber der Arbeit mit Kindern- Aktivitäten im studentischen Milieu jenseits der Studienanforderungen- Perspektive auf das Studium als gewinnbringende Lebensphase- Studienzeit als Raum der Emanzipation, Wandlung der Welt- und Selbstsicht

Eva Kuhn und Sabine Jung ist die rückblickende positive Sicht auf das Studium gemeinsam. Sie begegnen den Anforderungen aktiv aneignend und identifizieren sich mit den Themen und Inhalten.

Es zeigen sich aber auch signifikante Unterschiede in ihrer Fallstruktur, die sich an den biographischen Dimensionen, wie sie bereits in den Eckfällen rekonstruiert wurden festmachen lassen:

- Kontext, persönliche Motivlagen und Zielsetzungen der Studienwahl,
- das Selbstbild und Selbstwertgefühl hinsichtlich der Passung zu den Anforderungen des Lehrerberufs,
- berufliche Vorerfahrungen,
- Strategien der Bewältigung von Anforderungssituationen sowie
- eigene Wertvorstellungen bzgl. der Qualität pädagogischer Arbeit.

An diesen Dimensionen lassen sich nun interessante Zusammenhänge nachzeichnen, die mögliche Bedingungen für die Aneignung des Studiums markieren können.

(1) *Biographische Dispositionen und Erkenntnis- und Entfaltungsbedingungen im Rahmen von Studium und Praxiserfahrungen*

Im Unterschied zu Eva Kuhn oder Carsten Freiwald entscheidet sich Sabine Jung nicht explizit für den Lehrerberuf als bewusst gewählte Berufsform. Ihre Entscheidung für das Lehramtsstudium fällt sie allerdings auch nicht unbestimmt und ‚zufällig‘ wie Claudia Meinel. Der Entschluss das Lehramtsstudium in Angriff zu nehmen, ist *Ergebnis einer Auseinandersetzung mit persönlichen Interessenbereichen*. Das Berufsziel ‚Lehrer‘ zu werden, steht im Entscheidungsprozess nicht im Vordergrund, es wird ihr auch nicht in einer besonderen ‚Eingebungssituation‘ wie im Falle Eva Kuhns bewusst, sondern *wächst als Möglichkeit allmählich im Laufe des Studiums heran*.

Eva Kuhn tritt das Studium mit der *bewussten Entscheidung für den Lehrerberuf* an.

Die Praktika und Praxiserfahrungen eignet sie sich unter der Perspektive der *Vorbereitung und der Prüfung ihrer Eignung für den Beruf* – also der Richtigkeit ihrer Berufswahl – an. Die Studieninhalte auf die sie im Interview zurückkommt, sind *pädagogische Theorien mit Anwendungsbezug*.¹²⁵ Hierbei baut sie das Bild einer ‚idealen Praxis‘ auf und entwickelt konkrete Umsetzungsvorstellungen.

Mit der Fokussierung auf das Berufsziel setzt sich Eva Kuhn, ähnlich Claudia Meinel, selbst unter einen *hohen Anforderungsdruck*. Die Infragestellung ihres Berufsziels birgt für sie die Gefahr einer existentiellen Krise.

Sabine Jung grenzt sich von dieser Frage der Eignung und Bewährung über die Strategie der *Antizipation und positiven Aufwertung alternativer Möglichkeiten zum Lehrerberuf* und über die *Strategie der Relevanzsetzung zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Dingen* ab. Sie nimmt *Distanz zur Aussagekraft und Bedeutung des Studiums* ein.

Das Studium repräsentiert sich in Sabine Jungs Darstellung als *Raum der Herausbildung einer professionellen Haltung* zu bestimmten Themen. Es ist die *Entwicklung von stabilen Orientierungen* bezüglich der Sicht auf die eigene Leh-

¹²⁵ Interessant ist hier die Parallele zur Geschichte der Lehrerbildung im Volksschullehramt, dem Vorläufer des Grundschullehramts (siehe Punkt 1.1.2).

rerrolle, die Rolle des Schülers und die Verortung dieses Kommunikationszusammenhangs in der Gesellschaft.¹²⁶

Hierbei geht es nicht um eine Auseinandersetzung mit konkretem Handlungsbezug, wie im Fall Eva Kuhn, sondern es geht eher um eine *allgemeine Reflexion von Perspektiven auf sonderpädagogisches Handeln*.

Die Schulpraktika spielen für Sabine Jung im Gegensatz zu Eva Kuhn eine *nebengeordnete Rolle*. Dennoch reflektiert sie ähnlich wie Eva Kuhn und Claudia Meinel *diffuse Kritikerfahrungen und Kollegialitätsprobleme* die sich an das *Arbeitsbündnis mit der betreuenden Mentorin* knüpfen. Es deutet sich hier ein strukturelles Problem des klassischen Schulpraktikums an, welches im nächsten Abstraktionsschritt näher analysiert wird.

Sabine Jung und Eva Kuhn kennzeichnen ihre studienbegleitenden Praxiserfahrungen, die nicht im institutionellen Raum der Schule angesiedelt und ohne Mentorenbetreuung ablaufen, als wichtigsten Aneignungsraum im Studium. Für Claudia Meinel ist das zusätzliche Praxisprojekt ebenso ein bedeutender Ankerpunkt im Studium. Die Teilnahme bleibt aber im Vergleich zu Eva Kuhn eher im Modus einer Bewältigung eines weiteren „anstrengenden“ Arbeitsschrittes zur Erreichung des Berufsziels. Auch für Carsten Freiwald steht das Praxisprojekt auf dem Hintergrund seiner beruflichen Vorerfahrungen eher im Modus des Abarbeitens und Geldverdienens. Die Struktur dieser Praxiserfahrungen soll ebenso in Folge näher aufgeschlüsselt werden.

Jenseits der obligatorischen Studienanforderungen nutzten beide die Erfahrungsräume des Studiums (z.B. das Auslandssemester) und binden sich in gemeinschaftliche Sozialisationsräume des studentischen Milieus ein. Während Claudia Meinel und Carsten Freiwald nach einem schnellen Abschluss drängen, ist das Studium für Sabine Jung und Eva Kuhn ein gewinnbringender Qualifikationszeitraum.

(2) Übergang in den Vorbereitungsdienst

Der Übergang in den Vorbereitungsdienst gestaltet sich für Sabine Jung im Gegensatz zu Claudia Meinel und Carsten Freiwald nicht als Statuswechsel im Sinne der Aufwertung der eigenen Person. Vielmehr zeigt sich eine Kontinuität in der Selbstwahrnehmung der eigenen Wertigkeit. Die Beendigung des Studiums markiert keinen Einschnitt in der Wahrnehmung des eigenen Selbstbildes im Zuge einer neuen institutionellen Rolle. Eva Kuhn hingegen reklamiert die ‚Zurückversetzung‘ in den Zustand des Schülers, es ist eine ähnliche Figur, wie sie

¹²⁶ Hier findet sich ebenso die Parallele zur Ausdifferenzierung des Sonderschullehramts: Professionalisierung über die Konstruktion einer Klientel (siehe Kapitel 1.1.3).

Wernet als „Kollegialitätsproblem“ (vgl. Wernet 2006) beschrieben hat. Das Referendariat ist für sie *eine Statuspassage mit entmündigendem Charakter*.

Sabine Jung kennzeichnet den Wechsel in den Vorbereitungsdienst gleichzeitig, ähnlich wie Eva Kuhn, als einen Bruch. Diese Brucherfahrung verbindet sie mit einer veränderten *Ausbildungskultur* im Vergleich zum Studium. Sie nimmt im Gegensatz zu Eva Kuhn gegenüber dieser Ausbildungskultur jedoch eine distanzierte, rollenspezifische Haltung ein. Der Vorbereitungsdienst stellt für sie eine Art Ausnahmesituation dar, die nicht auf ihre spätere Praxis zu übertragen sei. Mit der Strategie der Anpassung an die Anforderungen und der gleichzeitigen Abgrenzung von der Relevanz der Bewertungssituation hält sie diese Ausbildungsphase als zu bewältigen und blickt positiv in ihre Zukunft. Für Eva Kuhn stellt sich der Vorbereitungsdienst als lang gestreckte Phase der Prüfung und Bewertung dar, in der sie sich diffus auf die Schülerrolle zurückgeworfen fühlt. Es gelingt ihr dabei kaum, sich emanzipatorisch im „ausbildungspraktischen Arbeitsbündnis“ (Wernet/Kreuter 2007: 196) zu behaupten. Im Kontrast zur Fallstruktur Claudia Meinels zeigt sich die Bewältigung der Ausbildungsphasen bei Eva Kuhn als genau entgegengesetzte Figur. Während Claudia Meinel das Studium als enorme Belastungsprobe empfindet, ist es für Eva Kuhn eine Phase der Entfaltung - während der Vorbereitungsdienst stärkend auf die Selbstwahrnehmung Claudia Meinels wirkt¹²⁷, bedeutet es für Eva Kuhn ein harter Kampf um die erworbene Autonomie.

(3) Umgangsweise mit den Konstrukten von Theorie und Praxis

Eva Kuhn schließt aus den negativen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst, dass eine Verknüpfung der beiden Phasen und die rechtzeitige Einbindung in die Schulpraxis Erleichterung verschaffen könnte. Hierbei verweist sie vor allem auf die Ebene der Schulorganisation, der Schulkultur und den Umgang mit den Kollegen als Dimensionen der Praxis, auf die sie sich unzureichend vorbereitet fühlt. Mit der Auflösung der strukturellen Trennung von Theorie und Praxis in die zwei Ausbildungsphasen verbindet sie ebenso die Auflösung der für sie extremen Bewertungssituation im Vorbereitungsdienst.

Sabine Jung fasst ihre Schwierigkeiten im Vorbereitungsdienst als ein Vermittlungsproblem. Dabei verortet sie Theorie und Praxis als strukturell unterschiedlich. Die beiden Ausbildungsphasen stellt sie ebenso in dieser Gegenstanordnung dar. Hierbei ist das Studium der Ort der Theorie, in dem sie sich eine theoretische Grundeinstellung erarbeitet hat. Diese sieht sie als Grundlage ihrer

¹²⁷ Wobei diese Stärkung als sehr instabil zu kennzeichnen ist, was sich in erneut auftretenden Krisenerfahrungen andeutet.

Handlungsentscheidungen in der Unterrichtsvorbereitung. Gleichzeitig reflektiert sie, dass die Übertragungsleistung auf das Unterrichtshandeln ein schwieriger Prozess ist. Im Gegensatz zu Claudia Meinel oder Eva Kuhn löst sie das Spannungsverhältnis nicht einseitig auf. Vielmehr verwendet sie das Konstrukt des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis als eine Begründungsmöglichkeit für die Schwierigkeiten im Referendariat.

8. Zusammenfassung und Theoretisierung: Biographische Relationierung von Studium, Praktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes

Die Zusammenfassung der Fallkontrastierung gestaltet sich entlang der drei, aus der Fragestellung abgeleiteten, Analysefoki (siehe Kap. 6.5.4):

(1) Es werden strukturelle Mechanismen der Entfaltung und Beeinträchtigung von biographischen Prozessen innerhalb:

- a) des Studiums,
- b) der obligatorischen Schulpraktika,
- c) den studienbegleitenden Praxiserfahrungen und
- d) des Übergangs in den Vorbereitungsdienst nachgezeichnet.

(2) Es werden Besonderheiten der biographischen Relationierung aus der Gegenwartsperspektive des Vorbereitungsdienstes in den Blick genommen und

(3) schließlich die Bedeutung des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis im Gesamtzusammenhang der Fallanalyse reflektiert.

(1) *Mechanismen der Entfaltung und Beeinträchtigung von biographischen Prozessen innerhalb des Studiums, der Schulpraktika und Praxiserfahrungen*

a) Studium

In der Fallanalyse wurde deutlich, dass Studierende trotz unterschiedlicher Motivlagen und Einstellungen zum Studium, diese Ausbildungsphase in ähnlicher Art und Weise durchlaufen. Es wurden zwei Modi der biographischen Relationierung des Studiums rekonstruiert und als (1) Abwicklungsmodus und (2) Aneignungsmodus charakterisiert.

Die individuellen biographischen Dispositionen zur Inangriffnahme und Verfolgung des Studiums zeigten sich als wesentliche Faktoren, die zu einer Abwicklung bzw. Aneignung des Studiums führen. Die biographische Bedingtheit der Erfahrungsverarbeitung ist aber ebenso im Zusammenspiel mit den Studienstrukturen zu sehen, die den Aktionsraum der Studierenden institutionell rahmen. Diese Verflechtungen werden hier zusammenfassend dargestellt.

Zusammenhang von Zielorientierung und Abwicklungsmodus

Grundsätzlich handelt es sich beim Lehramtsstudium um einen Studiengang im Spannungsfeld zwischen zielgerichteter Ausbildung und offenem Bildungsraum. Die Studierenden, die sich für diesen Studiengang entschieden haben, wählen ein Studium, welches eine klar definierte Zielrichtung vorgibt. Im Vergleich zu anderen Studiengängen verringert sich damit die Ungewissheit um die spätere berufliche Identität und die Ungewissheit um die antizipierte Zukunft.¹²⁸ Das zukünftige Berufsfeld ist vermeintlich vertraut und bekannt. Mit dem institutionellen Raum Schule verbinden sich positive und negative Erfahrungen auf die, als Motoren der Inangriffnahme und Bewältigung des Lehramtsstudiums, zurückgegriffen wird. Weiterhin bietet die Zielrichtung des Lehrerberufs eine berufliche Perspektive, mit der finanzielle Sicherheit und langfristige Kontinuität im Berufsleben verbunden wird. Diese Zugänge bedingen die Tendenz, dem Lehramtsstudium von vornherein mit einer klaren Zielorientierung im Sinne einer Ausbildung zu begegnen. Das Format Ausbildung verbindet sich mit einem eindeutigen Berufsbezug: Es wird auf einen konkreten Beruf mit einer definierbaren Handlungspraxis vorbereitet.

Dass das Studium ein akademischer Raum ist, welcher nach den etablierten Strukturen universitärer Lehre organisiert ist und weniger im Format einer Ausbildungseinrichtung fungiert, kann offensichtlich als Bruch erfahren werden. Man könnte diese Brucherfahrung kurzerhand als ‚*Theorieschock*‘ in Parallele zum altbekannten Praxisschock in der Lehrerbildung charakterisieren.¹²⁹ Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Einstellungen zu akademischen Lehrprinzipien und zur Auseinandersetzung mit Theorien nicht zwangsläufig dafür entscheidend sind, ob die Studierenden das Studium aktiv aneignend oder in Form der Abwicklung bewältigen. Genauso wurde deutlich, dass das Erleben eines ‚*Theorieschocks*‘ ebenso wenig dazu führen muss, dass das Studium und seine Bildungsinhalte fremd bleiben. Es zeigt sich als bedeutend auf welche individuellen biographischen Strategien die Studierenden zurückgreifen und welche existentiellen Rahmenbedingungen, wie die finanzielle Situation oder sozialen Verflechtungen, das Studium determinieren.

Für den *Abwicklungsmodus* lässt sich kennzeichnen, dass diese Form des Studiums als belastend erfahren wird, wobei mit dem schnellstmöglichen Ab-

¹²⁸ Auch in der Rolle als Lehramtsstudent ist es möglich sich gegenüber Anderen eindeutig darüber zu äußern, welches Berufsziel man verfolgt. Für die Begründung der Wahl dieser Berufsrichtung gibt es zahlreiche etablierte Argumentationsfiguren.

¹²⁹ Barbara Friebertshäuser beschreibt den Übergang ins Studium und damit in die akademische Welt als Statuspassage, die zwangsläufig durch solche Brucherfahrungen gekennzeichnet ist (vgl. Friebertshäuser 1992/2004).

schluss eine Erlösung aus diesem Zustand antizipiert wird. Die Ausrichtung auf das Ziel des Abschlusses verhindert die vertiefende Auseinandersetzung mit Studieninhalten und grenzt ebenso die Entwicklung und Entfaltung in Praxiserfahrungen ein.

Als erschwerende Bedingung kommt hinzu, dass sich mit dieser Zielrichtung auf den Beruf und die berufliche Ausübung auch ein enormer Anforderungsdruck verbinden kann: Es ist die Vorstellung, dass der Erfolg oder Nicht-Erfolg des Studiums über die Realisierung einer gewünschten beruflichen Identität entscheidet. Diese Drucksituation birgt zusätzliches Krisenpotential in einer ohnehin angespannten Studiensituation. Misserfolgserfahrungen können als massive Bedrohungen empfunden werden und verschärfen somit rekursiv die im Grunde hemmende Zielorientierung auf den Abschluss des Studiums.

Zusammenhang von Zielorientierung und Aneignungsmodus

Eine zielorientierte Herangehensweise an die Studieninhalte zeigt sich auch als bedingender Faktor für die *Aneignung des Studiums*.

Die Fallanalyse hat gezeigt, dass es von Bedeutung für die Erfahrung und Bewältigung des Studiums ist, ob der Studierende und spätere Lehramtsanwärter in der Lage ist, mögliche berufliche Alternativen für sich persönlich zu antizipieren und sich auch potentiell kompetent fühlt, diese Möglichkeiten in Angriff nehmen zu können.

Ein Bewusstsein über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie Vorstellungen darüber, welche Dinge und Lebensformen Relevanz für das persönliche Wohlbefinden haben, scheint eine Aneignung des Studiums zu begünstigen. Hierbei ist jedoch von Bedeutung, was als eigentliches Ziel der beruflichen Entwicklung implizit anvisiert wird: ob es die bloße Inkorporation einer Rolle, also eines möglichen Identitätsbildes ist¹³⁰ oder ob vielmehr die Aktivität der Wissens- und Normenvermittlung bzw. die sachbezogene Auseinandersetzung mit Heranwachsenden als berufliches Ziel vor Augen steht.¹³¹ Die Auseinandersetzung mit persönlichen Interessenlagen und ein Bewusstsein über die individuellen Fähigkeiten und Neigungen zeigen sich als stärkende Faktoren für die Aneignung eines Studiums. Dies setzt allerdings eine individuelle Selbstkonstitution voraus, die nicht bei jedem Studierenden gegeben ist, besonders in jenem Fall, wenn die Studierenden direkt von der Schule in das Lehramtsstudium wechseln. An dieser Stelle ist kritisch zu hinterfragen, welche Rolle hier die Bildungsinstitutionen der ersten Phase der Lehrerbildung einnehmen. Aus den

¹³⁰ vgl. Sabine Jung: „Geschichtslehrer werden“

¹³¹ vgl. Eva Kuhn, Carsten Freiwald

dargestellten Ergebnissen ergibt sich eher die Frage, wie das Studium dazu beitragen kann, dass die Studierenden sich ihrer eigenen Interessen und Kompetenzen bewusst werden, als die Frage danach, wie sie in die Kompetenzbereiche des Lehrerhandelns einsozialisiert werden.

b) Obligatorische Schulpraktika

Wie im theoretischen Rahmen dieser Arbeit ausformuliert, werden im Folgenden die rekapitulierten Erfahrungs- und Bewältigungsprozesse der Lehramtsanwärter im Kontext der ‚organisatorischen Aufbereitung des Theorie-Praxis Konflikts‘ dargestellt. Der Fokus der Betrachtung wird hierbei auf Formate der obligatorischen Schulpraktika im Rahmen der Ersten Phase der Lehrerbildung gelenkt.

Gemeinsam ist den analysierten Formaten:

- die Einbindung der Studierenden in den Schulkontext,
- die Betreuung durch eine Mentorin oder einen Mentor,
- die Anforderung im Unterricht zu hospitieren,
- die Anforderung Unterricht vorzubereiten und eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden nahezu eigenverantwortlich zu halten,
- ein begrenzter Zeitrahmen (von der wöchentlichen Einbindung für wenige Stunden bis zu vierwöchigen Blockpraktika),
- die Betreuung durch Dozenten/Dozentinnen der Universität,
- die Anforderung einen abschließenden Bericht zu verfassen.

Im Folgenden sollen strukturelle Probleme dargestellt werden, die aus der Analyse der biographischen Relationierung der Erfahrungen in den Schulpraktika hervortreten.

Anerkennungs- und Kollegialitätsprobleme (vgl. Wernet 2006)

In allen Fällen zeigt sich bei der Darstellung der Erfahrungen aus den obligatorischen Schulpraktika eine Fokussierung der Rekapitulation auf den Mentor/die Mentorin und dessen Betreuungs- und Bewertungsleistung. Dabei steht im Vordergrund in welchem Maße ein kollegiales Arbeitsbündnis auf der Basis „wechselseitiger Anerkennung“ und „kooperativer Kontrolle“ (vgl. Wernet 2006: 204) hergestellt werden konnte.

Im Falle Carsten Freiwalds scheint die Herstellung eines solchen Arbeitsbündnisses im Praktikum nahezu gelungen zu sein. Hinsichtlich seiner biographischen Hintergründe, lässt sich vermerken, dass er, im Unterschied zu den anderen Studierenden, bereits ein professionelles Selbstbild für pädagogisches Handeln aufgebaut hat und ‚nur noch‘ eine Erweiterung dieser Kompetenzen sucht. Schwierigkeiten zeigen sich anscheinend dann, wenn die Studierenden das Praktikum als Bewährungs- und Bewertungsraum der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf verstehen und sich als ‚unterweisungsbedürftig‘ auf ihren Novizenstatus zurückziehen (siehe Fall Claudia Meinel, Eva Kuhn, Sabine Jung).

Reklamiert wird in diesen Fällen eine *paradoxe Rollenstruktur zwischen Lehrertand und Novizenschaft*.

Im Grunde verweist diese Kritik auf die Notwendigkeit eines professionellen Arbeitsbündnisses zwischen Mentor und Studierenden. Hierbei wäre der Studierende als Klient zu verstehen, dem der/die Mentor/in stellvertretend deutend zur Seite steht (vgl. Oevermann 1996, 2002). Dieses Arbeitsbündnis lässt sich zur professionellen Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler parallelisieren:

„Idealtypisch lässt sich das Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern als eine pädagogische Beziehungsstruktur begreifen, in der Lehrer und Schüler sich im Kern in ihrem jeweiligen reziproken Bezug auf die Sache zugleich aufeinander beziehen (...), so dass die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler im Zentrum immer eine sachhaltige und sachvermittelte ist.“ (Helsper 2007: 509).

Was die verbindende „Sache“ zwischen Mentor und Studierendem ist, müsste allerdings von beiden Seiten definiert werden. Je diffuser sich die Wünsche und Erwartungen rund um das Praktikum gestalten, umso schwieriger dürfte es für die Studierenden, wie auch die Mentoren sein, eine sachbezogene und konstruktive Arbeitsbasis herzustellen. Umso unklarer der gemeinsame Gegenstand ist, umso größer scheint die Gefahr diffuser und verletzender Kritikerfahrungen.

In seiner Grundstruktur verlangt die gemeinsame Arbeit von Mentoren und Studierenden einen ähnlichen Arbeitsbogen, wie er in professionellen Beratungskontexten idealtypisch verortet wird (vgl. Bräu 2002, Teumer 2011). Hierzu gehören gemeinsame Zielvereinbarungen, Phasen der Evaluation und Anpassung der Ziele an die veränderten Bedingungen (vgl. Teumer 2011).

Dennoch ist kritisch zu hinterfragen, ob die organisatorischen Rahmenbedingungen, in die das Praktikum eingebettet ist, den Aufbau eines solchen idealen Arbeitsbündnisses nicht unterlaufen. Hierbei lassen sich auf der Ebene der Interaktion Bezüge zu den Paradoxien und Antinomien des Lehrerhandelns setzen (Helsper 1996, 2000, 2002a/b, Schütze/Bräu 1996, Schütze 1997).

Unterrichtsgestaltung als paradoxe Handlungsanforderung

Besonders die Anforderung der Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Schulpraktika zeigte sich als verunsicherndes Element. Hierbei wurden verschiedene paradoxe Handlungsanforderungen deutlich.

Die Aufgabe Unterricht zu gestalten und Unterrichtsstunden weitgehend in eigener Verantwortung zu halten, versetzt die Studierenden in die Rolle eines praktizierenden Lehrers. Sie sind dazu aufgefordert handlungspraktische Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen. Dies setzt gewisse Kenntnisse über mögliche Unterrichtsmethoden und Gestaltungsprinzipien voraus. Diese Kompetenzen sind allerdings nicht explizit Gegenstand des Studiums, sondern vielmehr auf die Zweite Phase der Lehrerbildung übertragen.¹³² Es wurde deutlich, dass auch die begleitenden Praktikumsseminare die Funktion der Einführung in die Unterrichtsgestaltung nicht zu leisten vermögen. Die Studierenden befinden sich damit in einem Spannungsfeld zwischen akademisch distanzierter Rolle und gleichzeitiger Involvierung in die Handlungspraxis.

Abgrenzungspraktiken auf der Ebene der Einsozialisation in die Institution

Verschärft wird dieses Spannungsfeld über zusätzliche Erwartungen und Normvorstellungen der betreuenden Lehrpersonen. Die Mentorinnen/Mentoren konfrontieren ihre angenommenen oder zugewiesenen ‚Novizen‘ mit ihrer persönlichen Anspruchshaltung, über welche Kompetenzen ein Student zu diesem Zeitpunkt seiner Ausbildung verfügen sollte. Hinzu kommen unterschiedliche Auffassungen, welche Rolle ein Studierender als Angehöriger der Universität einnimmt: ist seine Aufgabe die Innovation der Praxis, die Einübung in die Praxis oder die Reflexion der Praxis? Damit verbindet sich natürlich auch die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Mentorin oder Mentor. Deutlich wurde die Figur, dass die Mentorin/der Mentor als diejenige Person verstanden wird, welche die Studierenden in die Welt der Schulpraxis einführt. Gleichzeitig zeigt sich, wie durch die Figur der ‚Einführung‘ die Grenzen der Institutionen und ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Funktionssystemen erneut markiert werden. Anstatt eine Brückenfunktion einzunehmen (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001), scheint das Praktikum einen Krater in das Verhältnis von Theorie und Praxis zu reißen, indem die Unterschiedlichkeit von universitärer Lehre und schulischer Praxis exemplarisch vorgeführt wird.¹³³

¹³² „man sagt uns ja dann immer das is universitäre Ausbildung (.) und ehm (.) und da müssen wir jetzt erstmal durch und d- der Rest kommt dann im Ref“ (58-59) Eva Kuhn

¹³³ Man könnte sagen, es handelt sich eher um eine Krücke zwischen Theorie und Praxis, als um eine Brücke!

Implizite Bewertungs- und Profilierungsdynamik – Fokus auf ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Handeln

Die Studierenden sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert Unterricht zu gestalten. Dies im Rahmen einer ihnen meist zugeteilten Schulklasse und unter Begleitung einer Lehrperson, die die Verantwortung für diese Klasse übernimmt.¹³⁴ Mit der Anwesenheit eines erfahrenen Praktikers verbinden die Studierenden, wie in den Fallrekonstruktionen deutlich wurde, die Erwartungshaltung an ein Modell ‚richtigen Handelns‘, ähnlich der Idee der Meisterlehre.¹³⁵ In ihrer Reflexion der Praktika reklamieren sie entweder das Nichtvorhandensein dieser Modellfunktion oder bewerten das Unterrichtshandeln des Mentors als positiv. Ebenso haben sie an sich selbst die Erwartungshaltung den Unterricht gut und ‚richtig‘ zu gestalten. Durch die Mentorin oder den Mentor erhalten sie meist eine Rückmeldung ob ihnen das gelungen ist. Es handelt sich hierbei um einen Moment der Einsozialisation in die Schulpraxis, wobei diese als solche völlig anders gerahmt ist, als im sonstigen Schulalltag. Die Studierenden werden in einen sozialen Kontext ‚gesetzt‘ der eine Interaktionsgeschichte und Rollenstruktur aufweist, die sie nicht nachvollziehen können und in der sie als Fremdkörper punktuell auftauchen.

Die Studierenden machen ihre ersten Unterrichtserfahrungen also unter insgesamt sehr schwierigen Bedingungen: knappe Zeit, fehlende Arbeitsbündnisse mit den Schülern, mangelndes Erfahrungswissen, evtl. verunsichernde Beobachtung durch die Mentorin/den Mentor und implizite Interaktionsdynamiken zwischen Mentor und Schülern.

Eine kritische Beurteilung durch die Mentorin oder den Mentor kann als erhebliche Krisenerfahrung und Infragestellung der beruflichen Eignung erfahren werden und dies obwohl es sich hier um eine absolut künstliche Situation handelt.

Fehlende Reflexion von Krisenerfahrungen – kein Zugang zu Deutungsalternativen

Die Fallbeispiele haben gezeigt, dass die Studierenden in ihren Praktika teils massive Krisenerfahrungen machen. Zum Teil führen sie diese auf die paradoxen Rahmungen der Praktika zurück. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass diese Krisenerfahrungen eine erhebliche Verunsicherung bezüglich der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf bedeuten können. In diesen Fällen verblie-

¹³⁴ Wie die Betreuung durch die Mentorin/des Mentors von den Studierenden wahrgenommen wird, scheint eng mit biographischen Prägungen zusammen zu hängen, wird aber vermutlich auch wesentlich vom Verhalten der Mentorin oder des Mentors bestimmt.

¹³⁵ In manchen Modellen schulpraktischer Studien kommen noch betreuende Dozentinnen/Dozenten der Universität hinzu.

ben die Bedingungen der Unterrichtssituation eher diffus und unergründlich, was auf eine fehlende Reflexion und Aufarbeitung der Misserfolgssituation hindeutet.

An dieser Stelle ist zu fragen, welche Rolle die universitäre Begleitung hier einnimmt. In Bezug auf die Anforderung der Unterrichtsgestaltung ergibt sich ein Spannungsgefüge: die Reflexion einer Misserfolgserfahrung im Rahmen des Schulpraktikums verlangt die Reflexion und Offenlegung der strukturellen Bedingungen der Handlungssituation. Dies bedeutet, dass die betreuenden Dozentinnen oder Dozenten im Grunde dazu aufgefordert wären, das Schulpraktikum in seiner paradoxen Struktur und seiner Künstlichkeit kenntlich und damit zugleich kritikwürdig zu machen. Dies würde eine Infragestellung des Ausbildungselementes und, im Falle der identifikatorischen und sinngebenden Verbindung mit der Aufgabe der Praxisbetreuung, möglicherweise eine Infragestellung der eigenen Person bedeuten. Die Alternative zu dieser eher schmerzhaften Form der Reflexion, nämlich die Konzentration auf das mögliche Fehlverhalten der Studierenden, der Mentorinnen oder Mentoren bzw. der Schüler, scheint hierbei tendenziell die bevorzugte Alternative zu sein.

Der Praktikumsbericht im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Auch der Praktikumsbericht scheint in seiner Konzeption der organisatorischen Vermittlung von Theorie und Praxis in den dargestellten Fällen kaum wirksam zu sein. Vielmehr zeigt sich, dass seine Funktion für die Studierenden undurchsichtig bleibt. Die in ihm enthaltenden Stundenentwürfe sind aus der Perspektive der Lehramtsanwärter nicht auf die Praxis im Vorbereitungsdienst übertragbar. Der Praktikumsbericht bleibt aus der Sicht der Lehramtsanwärter ein sinnleeres Instrument der Bewertung bzw. eine formalistisch abzuhakende Anforderung des Schulpraktikums.

Zu hinterfragen ist, welche Form von Praktikumsdokumentation geeignet sein kann, um Reflexionsprozesse anzuregen und Erkenntnismomente zu vertiefen. Hierzu gibt es unterschiedliche konzeptionelle Ansätze (vgl. Wagner 2006, Hänssig 2010, Bolle/Denner 2007). Es scheint entscheidend, inwiefern Studierende im Sinne eines Arbeitsbündnisses mitbestimmen, wie sie ihre Erfahrungen schriftlich verarbeiten und in welcher Form dies geschehen kann. Eine konzeptionell verordnete Verknüpfung von Theorie und Praxis steht in der Gefahr den Graben zwischen schulischer Praxis und Universität erst recht zu markieren.

Positive Gesamtbewertung trotz struktureller Unzulänglichkeiten

Trotz der dargestellten strukturellen Defizite des Praktikums werden die Praktika in ihrer Gesamtheit als wichtiges, teils auch als wichtigstes Studienelement eingeschätzt. An dieser Stelle ist wieder der Bezug zu setzen, zur spezifischen Zielrichtung des Lehramtsstudiums und den biographisch unterschiedlichen Motivlagen, die sich mit dem Bild der Praxis verbinden.

Da das künftige Berufsfeld im Studiengang definiert ist, scheint die frühzeitige Einbindung in das Berufsfeld als nahe liegend. Tradierte Formen der Ausbildung fungieren nach diesem Prinzip der Meisterlehre, in dem der Novize anhand des Expertenmodells in die jeweilige Kunst eingeführt wird. Gleichzeitig sind die Motivlagen zur Inangriffnahme des Studiums zum Teil mit der Hoffnung verknüpft in den institutionellen Kontext der Schule eingebunden zu sein (siehe auch Wernet/Kreuter 2007). Praktika implizieren die Möglichkeit einer solchen Einbindung, auch wenn die Erwartungen der Studierenden im realen Vollzug der Praktika gebrochen werden.

Grundsätzlich scheint es allerdings so, dass die Studierenden im Praktikum vor allem das finden wollen, was sie als zukünftige Berufspraxis antizipieren: einen gemeinschaftlichen Raum der Anerkennung durch Kollegen und Schüler, ein Ort der Stabilität und erwartbaren Rollenstrukturen oder einen Raum der Gestaltungsfreiheit und Kreativität mit der Möglichkeit sich kompetent und selbstwirksam zu erleben.¹³⁶

c) Studienbegleitende Praxiserfahrungen

In den Fallrekonstruktionen wurde deutlich, dass studienbegleitende Praxiserfahrungen, die die Studierenden zusätzlich zu ihren herkömmlichen Praktika in Angriff nahmen, als wichtige Entwicklungs- und Entfaltungsräume wahrgenommen wurden. Im Folgenden werden diese studienbegleitenden Praxiserfahrungen im Kontrast zu den obligatorischen Schulpraktika in ihrer Struktur analysiert. Die Frage ist dabei, ob sich Prinzipien erkennen lassen, die zu der Öffnung von kreativen Erfahrungs- und Entfaltungsräumen beitragen.

Den analysierten studienbegleitenden Praxiserfahrungen sind folgende organisatorische Merkmale gemeinsam:

- professionell pädagogisch gerahmter Arbeitskontext mit Kindern oder Jugendlichen,
- keine Unterrichtstätigkeit, sondern Angebote im Nachmittagsbereich,

¹³⁶ Diese Liste ließe sich natürlich weiterführen.

- freiwillige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler und Studierenden,
- selbstverantwortliche Gestaltung ohne begleitende Mentorin oder Mentor,
- langfristige Einbindung von einem Jahr bis hin zu mehreren Jahren,
- finanzielle Vergütung.

Im Vergleich zu den herkömmlichen Praktika wird deutlich, dass die Studierenden mehr Gestaltungsspielraum ohne handlungsschematische Vorgaben durch betreuende Mentorinnen oder Mentoren nutzen können. Die Rolle, in der Studierende den Kindern oder Jugendlichen begegnen, ist anders gerahmt als im Schulpraktikum.¹³⁷ In den dargestellten Beispielen nehmen sie die Position eines begleitenden Erwachsenen zum Teil auch eines Professionellen ein, der Kinder oder Jugendliche stellvertretend deutend unterstützt. Damit werden klassische antinomische Grundstrukturen des Lehrerhandelns abgemildert, aber auch nicht aufgelöst.

Durch die langfristige Einbindung in diesen pädagogischen Handlungsraum haben die Studierenden die Möglichkeit, Arbeitsbündnisse mit den Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Dies gibt ihnen mehr Handlungssicherheit im Vergleich zur kurzfristigen Einbindung im Praktikum. Durch die freiwillige Teilnahme und Unabhängigkeit vom organisatorischen Studienrahmen werden Bewertungsdruck und Profilierungszwänge im Vergleich zum Schulpraktikum abgemildert.¹³⁸

Ebenso wie das Schulpraktikum kann man diese Form der studienbegleitenden Praxiserfahrungen allerdings auch als künstlichen Idealraum im Vergleich zur Schulpraxis mit ihren institutionellen und organisatorischen Zwängen fassen. Gleichzeitig können diese Praxiserfahrungen aber auch mit der Handlungspraxis von Sozialpädagogen oder anderen Handlungskontexten der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen parallelisiert werden.¹³⁹ Wenn es den Studierenden gelingt, in diesem Kontext Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen, kann dieser schulungebundene Arbeitskontext mögliche berufliche Alternativen eröffnen.

Einschränkend muss hierzu allerdings gesagt werden, dass dies aber ebenso eine aktive Aneignung des Handlungsfeldes durch die Studierenden voraussetzt. Es ist annehmbar, dass Studierende mit klarem Berufsfokus solche Praxisräume

¹³⁷ Diese unterschiedliche Rollstruktur reflektieren die Lehramtsanwärter auch am Kontrast zu ihrer Rolle im Vorbereitungsdienst.

¹³⁸ Natürlich können auch hier andere Bewertungszwänge greifen (Selbstbewertung, signifikante Andere).

¹³⁹ Als Beispiele lassen sich die Arbeit als Einzelfallhelfer oder die pädagogische Arbeit in kirchlichen Gemeinden anführen.

abarbeiten ohne in ihnen sinnstiftende Erfahrungsräume zu finden. Unterschätzt werden sollte weiterhin nicht, dass das eigenverantwortliche Handeln in einem weitgehend ungerahmten pädagogischen Raum auch Potential zur Verunsicherung hat und zum Erleben von Krisen führen kann.

d) Übergang in den Vorbereitungsdienst

Den Übergang in den Vorbereitungsdienst verbinden die Lehramtsanwärter mit dem Wechsel in einen neuen Status. Dies zeigt sich besonders in der Parallelisierung der Erfahrungen des Übergangs zu klassischen Statuswechseln wie sie im Rahmen der Armee oder durch die Betroffenheit von einer langfristigen Krankheit stattfinden (vgl. Friebertshäuser 1992/2008, Schittenhelm 2005). Ich möchte den *Übergang* in den Vorbereitungsdienst daher als eine *Statuspassage* charakterisieren. In allen Fällen wird deutlich, dass diese Statuspassage sich als „institutionelle Herausforderung“ (Friebertshäuser 2008: 611) z.B. über besondere Einführungsformate repräsentiert¹⁴⁰. Die Bedeutung des Statuswechsel auf der „individuellen und biographischen Dimension“ (ebd.: 611) wird allerdings unterschiedlich interpretiert und steht im Zusammenhang mit dem spezifischen Modus der biographischen Relationierung des Studiums. Es zeigen sich folgende Varianten in den beiden Verarbeitungsmodi des Studiums.

Übergang vom Abwicklungsmodus in den Vorbereitungsdienst

Die Lehramtsanwärter, die ihr Studium im *Abwicklungsmodus* absolviert haben, erleben den Übergang in den neuen *Status als Erlösung* vom alten, als deprivierend empfundenen Status. Hierbei zeigte sich, dass der antizipierte neue Status auch unterschiedlich interpretiert werden kann.

Statuswechsel in die Rolle des Lehrers und Kollegen

Der Wechsel in den Vorbereitungsdienst wird mit einem Statuswechsel von der Rolle des Studenten zur Rolle des vollwertigen und berufstätigen Lehrers und Kollegen verbunden. Dieser Statuswechsel steht in Spannung zur Rollenstruktur des Vorbereitungsdienstes und kann im Laufe der Ausbildungszeit gebrochen werden, da einerseits die Prüfungs- und Bewertungssituation eine asymmetri-

¹⁴⁰ Eva Kuhn und ein im Fallkapitel nicht dargestellter Fall berichten von der Aktion: „Anwärter für Anwärter“. Die ‚erfahrenen‘ Lehramtsanwärter sollen in einer Art Beratungsstunde die Neankömmlinge in die Gegebenheiten des Vorbereitungsdienstes einführen und eventuelle Unsicherheiten und Ängste auffangen.

sche Rollenstruktur zu Grunde legt und andererseits auch Grenzen der eigenen Fähigkeiten im Zuge der Unterrichtsgestaltung wahrgenommen werden. Der Bruch der Statuserwartung birgt Krisen- und Verlaufskurvenpotential.

Statuswechsel in die Rolle des Lehrernovizen und Kollegen

Der Wechsel in den Vorbereitungsdienst wird mit einem Statuswechsel von der Rolle des Studenten in die Rolle des unterstützungsbedürftigen Lehrernovizen und gleichzeitig der Rolle des Kollegen verbunden. Der antizipierte Statuswechsel lässt Spielraum für ‚Novizenfehler‘ bei gleichzeitiger Anerkennung und Unterstützung durch Kollegen. Dies ermöglicht das allmähliche Heranwachsen des Gefühls von Selbstwirksamkeit und Kompetenz. Die Novizenstruktur impliziert aber die Notwendigkeit eines unterstützenden Anderen oder einer tragenden Gemeinschaft. Ein Wegfall dieser Strukturen kann ebenso zu einem krisenhaften Verlauf des Vorbereitungsdienstes führen.

Übergang vom Aneignungsmodus in den Vorbereitungsdienst

Die Lehramtsanwärter, die ihr Studium im *Modus der Aneignung* bewältigt haben, nehmen den Übergang in den neuen *Status eher als negativen Bruch* wahr. In den rekonstruierten Fällen des Aneignungsmodus zeigen sich zwei Varianten des Statuswechsels:

Statuswechsel in die Rolle des Schülers

Der Wechsel in den Vorbereitungsdienst wird mit einem Statuswechsel von der Rolle des ‚mündigen‘ Studenten in die Rolle des ‚unmündigen‘ Schülers verbunden. Der institutionell gerahmte Rollenwechsel wird als Bedrohung des im Studium angeeigneten professionellen Welt- und Selbstbildes erlebt. Die Situation der Bewertung und Überprüfung wird als übermächtig empfunden und kann verlaufskurvenförmig die ganze Person erfassen.

Statuswechsel in die Rolle des Lehramtsanwärters

Der Wechsel in den Vorbereitungsdienst wird mit einem Statuswechsel von der Rolle des Studenten in die institutionelle Rolle des Lehramtsanwärters verbunden. Es handelt sich um einen allmählichen Übergang in eine neue institutionelle Struktur. Es wird rollenspezifische Distanz zu den institutionellen Verfahrensweisen eingenommen. Der Vorbereitungsdienst wird als Extremsituation

interpretiert und in seiner Bedeutung für die professionelle Entwicklung relativiert.

Insgesamt wird in allen Fällen als irritierend erlebt, dass sich organisatorische und inhaltliche Elemente aus dem Studium, wie Referate, theoretische Gegenstandsbereiche oder die Staatsexamensarbeit, im Vorbereitungsdienst wiederholen. Es ist anzunehmen, dass die Vermischung der unterschiedlichen Formate von Wissenschaft und Handlungspraxis konzeptionell im Vorbereitungsdienst als Brückenelemente interpretiert werden. Als solche werden sie allerdings von den Lehramtsanwärtern nicht wahrgenommen, sondern vielmehr als zusätzliche Belastung und eine unrealistische Rahmung der gesamten Praxissituation. Diese Irritation könnte damit zusammenhängen, dass der Vorbereitungsdienst als eine institutionell organisierte Statuspassage zwischen dem Studium und der Ausübung des Berufes in der Schulpraxis verstanden werden kann.

Der Vorbereitungsdienst stellt allerdings auf organisatorischer Ebene eine institutionell eigene Formation dar, mit Handlungsanforderungen und Rollenstrukturen, die sich von der alltäglichen Handlungspraxis des Lehrers unterscheiden. Zwischen Studium und Berufspraxis muss dementsprechend ein weiterer Status, mit eigenen spezifischen habituellen Eigenheiten übernommen werden. Das was die Lehramtsanwärter nach ihrem Studium erwartet ist also nicht „Endlich Praxis!“ (Schubarth/Speck/Seidel 2007) sondern: „jetzt noch der Vorbereitungsdienst“. Die Abgrenzung vom wirklichen Praktiker markieren Einführungsrituale in die Zweite Phase, in denen „Anwärter für Anwärter“¹⁴¹, anstatt „Lehrer für Anwärter“ Rat und Hilfe für die Bewältigung der neuen Rollenanforderungen stellen. Die eigentliche Funktion dieser Ausbildungspassage scheint den Lehramtsanwärtern verborgen zu bleiben. Vielmehr greifen sie auf tradierte *Erklärungsfiguren zur Plausibilisierung dieser Ausbildungsphase* bzw. Legitimation ihrer eigenen Krisenerfahrungen zurück.

Der Vorbereitungsdienst wird zum Beispiel gedeutet:

- als außerordentliche Belastungsprobe, ähnlich Initiationsriten in denen die Statusanwärter besondere Prüfungen bestehen müssen oder
- als institutioneller Versuch die pädagogischen Ideale der Anwärter zu brechen.

¹⁴¹ Die Informanten erzählten von der Aktion „Anwärter für Anwärter“, in der die ‚alten Hasen‘ des Vorbereitungsdienstes die Neuankömmlinge empfangen und in das neue System mit seinen Besonderheiten einführen.

Weiterhin werden die Schwierigkeiten als Ausdruck:

- der strukturellen Unterschiedlichkeit von Theorie und Praxis oder
- einer fehlenden Passung und Verknüpfung von Studium und Referendariat interpretiert bzw.
- der Vorbereitungsdienst insgesamt als eine irrationale, „kranke Veranstaltung“ (Carsten Freiwald) gefasst.

Die unterschiedlichen Deutungen und das Erleben des Vorbereitungsdienstes können an dieser Stelle allerdings nur angerissen werden. Zu beachten ist außerdem, dass sich die Lehramtsanwärter in der Gegenwartssituation des Referendariats befinden und ein bilanzierender Rückblick noch nicht möglich ist. Deutlich wird allerdings, dass der konzeptionelle Anspruch des Referendariats als berufstheoretische und berufspraktische Ausbildungsphase sich kaum mit den Interpretationen der Lehramtsanwärter deckt.

(2) *Biographische Relationierung aus der Gegenwartsperspektive des Vorbereitungsdienstes*

Hinsichtlich der biographischen Relationierung aus der Gegenwartsperspektive des Referendariats konnte festgestellt werden, dass die Lehramtsanwärter das Studium mit seinen integrierten Praxiserfahrungen und den Vorbereitungsdienst relationierend als kontrastierende Horizonte gegenüberstellen. Über den Vergleich Gegenhorizonte wird die Beschaffenheit der gegenwärtigen Erfahrungsqualitäten erfassbar. Dies geschieht genauso im umgekehrten Prinzip, indem über den Vergleich mit der gegenwärtigen Situation im Vorbereitungsdienst die vergangenen Erlebnisse in ihrer Qualität formulierbar werden. Dies bezieht sich auch auf die Bewertung der Relevanz der jeweiligen Ausbildungsmomente. Die Bilanz des Studiums ist geprägt von der Gegenwartsperspektive im Vorbereitungsdienst. Es ist anzunehmen, dass je nach der Erfahrungsqualität im Vorbereitungsdienst, die Erlebnisse der Studienzeit idealisiert bzw. abgewertet werden.

Weiterhin konnte dargestellt werden, dass die Lehramtsanwärter auf wissenschaftliche Theorien Bezug nehmen. Dabei wurde die persönliche Bedeutsamkeit von Erfahrungen durch die Verknüpfung mit wissenschaftlichen Theorien konterkariert und aufgewertet, gleichzeitig wurde aber auch die Ablehnung oder Distanz gegenüber bestimmten Ereignissen oder Verfahrensweisen mit der Verwendung von wissenschaftlichen Theorien als quasi objektivierende Gegenhorizonte verstärkt bzw. erfassbar gemacht. Es spiegelt sich ein Relationierungsprozess, wie Radtke ihn beschreibt (vgl. Radtke 1996, 2004), im Rahmen

einer biographischen Erfahrungsrekapitulation (vgl. Schütze 1987, Marotzki 1990).

Diese Art der biographischen Relationierung ist nicht mehr in Zusammenhang zu setzen mit der Vorstellung der Wissenschaft als Innovierer der Praxis. Es zeigt sich aber dennoch eine Funktion der wissenschaftlichen Theorien: Die Erfahrungsqualitäten werden durch die Bezugsetzung zu wissenschaftlichen Bedeutungshorizonten und Vokabular erfassbar. Generell ist aber in Frage zu stellen, ob die Deutungsmöglichkeiten die die Wissenschaft entwickelt, für den Akteur eine andere Relevanz haben als Deutungsmöglichkeiten, die er sich im Zuge seines Lebensverlaufs innerhalb von vielfältigen Interaktionsprozessen in unterschiedlichen sozialen Milieus aneignet.

(3) Zum Spannungsfeld von Theorie und Praxis

In der Rekonstruktion der Falldarstellungen zeigte sich, dass die Lehramtsanwärter die Theorie von der strukturellen Unterschiedlichkeit von ‚Theorie und Praxis‘ in ihren Argumentationen verwenden. Dies geschieht, ähnlich wie im Kontext der Systemtheorie dargestellt, als Strategie zur Legitimation persönlich wahrgenommener Passungsschwierigkeiten. Diese Strategie lässt sich ebenso als ein Prozess der Abgrenzung und der eigenen Wesensbestimmung interpretieren. Mit der Verortung als Theoriefreund bzw. Theoriefremder markiert der Einzelne seine persönliche Nähe bzw. Distanz zum Wissenschaftssystem und gibt sich selbst damit eine vage Kontur.

Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Selbstverortung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis eine Grenzsetzung der persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungspotentiale. Die Selbstkategorisierung markiert den Bereich, in dem man erwartet, Erfolge haben zu können. Fähigkeitspotentiale jenseits dieser Kategorie erscheinen in dieser Eigentheoretisierung von untergeordneter Relevanz und legen die Tendenz nahe, vernachlässigt oder als nicht vorhanden interpretiert zu werden.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Erste Phase der Lehrerbildung höhersymbolisch mit der Kategorie ‚Theorie‘ verbunden wird. In diesem Sinne lässt der große Wunsch nach mehr Praxis durch die Studierenden erahnen, dass sie durch unterschiedliche Erfahrungszusammenhänge eine Abgrenzung von dieser Ausbildungsphase herstellen wollen. Dies lässt auf ein „Unbehagen“ (vgl. Wernet 2006, Wernet/Kreuter 2007) bzgl. der Studiensituation schließen, lässt aber auch vermuten, dass es sich um einen Identifikationsprozess mit der schulischen Praxis handelt.

Im konkreten Handlungsvollzug in den Praktika oder im Vorbereitungsdienst haben sich ebenso Abgrenzungsphänomene zwischen den betreuenden Lehrpersonen und den Studierenden gezeigt, die ebenso mit dem Konstrukt des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis verbunden sind: Das von der eigenen Handlungslogik abweichende Verhalten wird als nicht passförmig für die Praxis interpretiert, Krisenerfahrungen werden mit der ‚harten‘, dem Theoretiker nicht zugänglichen Eigenlogik der Praxis begründet. Das Konstrukt der Differenz von Theorie und Praxis hat sich dementsprechend auf der Ebene biographischer Erfahrungsverarbeitung wie auch auf der Ebene sozialer Interaktion als *argumentatives Instrument der Abgrenzung und Legitimation* erwiesen.

9. ‚Der Wunsch nach mehr Praxis‘ – eine Bilanz

Die dargestellten Ergebnisse der strukturellen und akteursbezogenen Analyse des Studienelements der Praktika zeigen ein spannungsgeladenes Interaktionsfeld. ‚Der Wunsch nach mehr Praxis‘ kann in der Tat als eine höhersymbolische Phrase interpretiert werden, die wie Wernet und Kreuter (2007) bereits formulierten, ein nicht klar fassbares Unbehagen auszudrücken versucht (vgl. ebd.). Die Auflösung dieses Unbehagens und Klärung des diffusen Problemgegenstandes wird im Spannungsfeld von Theorie und Praxis gesucht, für das sich unterschiedlichste Deutungsvarianten entwickelt haben.

In der historischen Analyse wurde deutlich, dass sich die Verortung in der Nähe der Wissenschaft oder der schulischen Praxis in den jeweiligen Lehrkräften je nach Professionalisierungsgrad unterscheidet und mit universitären, staatlichen und standespolitischen Interessen und Etablierungsbestrebungen im Zusammenhang steht. Die oft als unumgänglich beschriebene Spannung zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis in der Lehrerbildung zeigt sich als flexibles Konstrukt.

Die Systemtheorie ermöglicht eine analytische Aufschlüsselung der Spannungsbereiche, die die Kommunikationsprozesse der Akteure unterlaufen. Deutlich wurde, dass die Organisation Universität als Schnittstelle verschiedener Funktionsbereiche interpretiert werden kann. Integriert werden Funktionsanforderungen der Wissenschaft, Erziehung, Politik und auch der Wirtschaft. Dies bedeutet, dass sich die Organisationsmitglieder in ihrer Kommunikation auf unterschiedliche sinngebende Strukturprinzipien der Universität beziehen können. Damit ist auch die breit gefächerte organisatorische Strukturierung der Lehrerbildung mit den verschiedensten konzeptionellen Forderungen zu Wissenschafts- und Berufsfeldbezug zwischen Kompetenzorientierung und Reflexivitätsorientierung zu verstehen.

Anhand der biographieanalytischen Untersuchung wurde deutlich, dass die Studierenden in unterschiedlicher Weise auf diese sinngebenden Strukturen der Organisation zurückgreifen. Sie verstehen das Studium als Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, beziehen sich auf den Ausbildungsauftrag der Universität zur Vorbereitung berufsspezifischer Kompetenzen, berufen sich auf die Anforderung der Effizienz und Effektivität der Ausbildung und verstehen die Universität als Ort der Bewertung und Auswahl von geeigneten Anwärtern eines Berufsstandes oder ganz einfach als Ort der ‚Theorie‘ im Gegensatz zur Schule als Ort der ‚Praxis‘. Ebenso wird, ähnlich wie in der Studie von Egloff 2002, das Studium und die in ihm integrierten Praktika als Möglichkeitsraum wahrge-

nommen. Die Studienanforderungen werden als Entwicklungschance verstanden und aktiv in Angriff genommen. Im Vergleich zur Figur der Überfokussierung auf die Dimension Bewertung und Berufseignung zeigt sich auch die Figur der distanzierten Relativierung der Aussagekraft der Studien- und Praktikums-erfolge für die persönliche Weiterentwicklung und die antizipierten Berufschancen. Es wurde deutlich, dass die distanzierte Nutzung des Studiums als Möglichkeitsraum im engen Zusammenhang mit einer Bewusstheit über die eigenen Fähigkeitspotentiale und persönlichen Interessen also eines biographischen Reflexionswissens steht. Die Art und Weise wie Lehramtsanwärter ihr Studium verarbeiten, bricht sich an den Dimensionen der eigenen *Zielorientierung auf einen konkreten Beruf* oder der *Zielorientierung auf eine Auseinandersetzung mit Interessenbereichen*, denen unterschiedliche berufliche Möglichkeiten folgen können.

Die Art und Weise wie die Lehramtsanwärter in ihrer biographischen Relationierung der Studiererfahrungen auf Sinnstrukturen, wie zum Beispiel den Konflikt von Theorie und Praxis zurückgreifen, zeigt sich als abhängig von den individuellen biographischen Dispositionen und den mit ihnen verbundenen Reflexionstendenzen. Es hat sich gezeigt, dass sich die Lehramtsanwärter gerade dann auf den ‚Wunsch nach mehr Praxis‘ beziehen, wenn Konflikte und Krisen im Kontext des Studiums und der Praktika aufgetreten sind. Dies kann so weit gehen, dass sich Studierende eigentheoretisch in diesem Spannungsfeld verorten. Sie interpretieren sich selbst zum Beispiel als passförmig oder nicht passförmig zu einem wissenschaftlichen Habitus bzw. zu einem handlungspraktisch verorteten Habitus. Diese Selbstpositionierung steht im engen Zusammenhang zur Entfaltung von Bearbeitungs- und Enaktierungspotentialen in Studium und Praktika. Auf der Seite der Hochschullehrerinnen und -lehrer sind solche Selbstpositionierungen als sinngebende Strukturen ebenso anzunehmen. Auch wenn der Frage der Rolle der Dozenten im Interaktionsraum Studium und Praktikum in dieser Studie nicht dezidiert nachgegangen wurde, lässt sich vermuten, dass sich Hochschullehrer und -lehrerinnen je nach biographischem Hintergrund und Situationskontext in ihrer Lehre auf ihre Rolle als Wissenschaftler/in, der/die sich an bestimmten forschungslogischen Prinzipien orientiert, ihre Rolle als Kompetenzvermittler/in, der/die ihren Auftrag zur Ressourcenverteilung für eine effiziente Ausbildung sowie den Auftrag zur Selektion und Auswahl geeigneter Berufskandidaten bezieht.¹⁴² Kommunikationsprobleme zwischen Studierenden und Dozenten können daher auch so erklärt werden, dass sich die

¹⁴² Wobei letzterer Auftrag zur Selektion implizit auf die Zweite Phase der Lehrerbildung übertragen werden kann.

Akteure in unterschiedlicher Weise auf Funktionsanforderungen beziehen, die im jeweiligen Kontext nicht zueinander passen. Im Grunde handelt es sich hierbei um klassische Paradoxien und Antinomien der pädagogischen Profession (vgl. Helsper 1996/2000/2002a/b, 2004, Schütze/Bräu 1996, Schütze 1997), die ebenso in der Hochschulbildung wirken. Aus dieser Perspektive ergibt sich die Anforderung der Offenlegung und Reflexion dieser unterschiedlichen Funktionsanforderungen und die Art und Weise, wie man sich auf diese bezieht.

Es ist anzunehmen, dass die Figur: das Praktikum könnte eine ‚Brücke zwischen Theorie und Praxis‘ darstellen, eigentheoretische Positionierungen und Abgrenzungstendenzen zwischen der ‚Welt der Theorie‘ und der ‚Welt der Praxis‘ unterstützt. Wann immer unterstellt wird, eine Brücke zwischen zwei unterschiedlichen Dingen zu bauen, wird zugleich markiert, dass es zwei unterschiedliche Dinge gibt. Die Brücke zwischen Theorie und Praxis impliziert, dass definierbar sei, was Theorie und was Praxis ist. Die Unterschiede, die die Studierenden im Praktikum tatsächlich erleben, sind allerdings eher Erscheinungen, die mit Abgrenzungsmechanismen von unterschiedlichen Organisationen zusammenhängen und die von den Akteuren selbst erhalten und reproduziert werden. In diesem Zusammenhang sind die unterschiedlichen Formen der Einbindung von Studierenden in die Schule kritisch zu reflektieren. Hierbei zeigt sich die *Vorbereitung und nachträgliche Auswertung der Praktika als wichtigster Dreh- und Angelpunkt*. Fokus sollte dabei sein, dass diese kurzzeitige Involvierung in einer Schulklasse eben nicht die ‚wirkliche Arbeit in der tatsächlichen Praxis‘ widerspiegelt und keine Aussagekraft für die persönliche Eignung oder Nichteignung für einen Beruf hat. Vielmehr können Praktika ein Raum sein, in der die Beobachtung von Interaktionsprozessen in der Schule oder anderen pädagogischen Kontexten sowie die Analyse der eigenen Positionen und Einstellungen im Mittelpunkt stehen.

Hilfreich könnte sein, die *Lehrerbildung als globalen Raum der Persönlichkeitsentfaltung* zu sehen. Fokus wäre unter dieser Perspektive, dass die Studierenden vor allen Dingen untersuchen, was die unterschiedlichen Anforderungen in ihnen selbst auslösen, welche Widerstände und Konflikte sich auftun (bspw. bei der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten) und welche Erfahrungsräume ebenso Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserfahrungen hervorbringen. Dies verlangt ein hohes Maß an reflexiver Distanz und Bereitschaft, sich mit der eigenen Biographie auseinander zu setzen. Die Beschäftigung mit Lehrerbiographien, die Anregung sich selbst zum Beispiel in Form von Interviews mit den Lebensgeschichten von Lehrerinnen aber auch anderen Berufsgruppen auseinanderzusetzen, könnten möglicherweise Reflexionsauslöser sein.

Auch die Auseinandersetzung mit beruflichen Alternativen, so zum Beispiel mit Studien über Lehrer, die nach ihrer Lehrerausbildung einen anderen Beruf weiter verfolgt haben, könnten evtl. Reflexionsanlässe darstellen. Die *Auseinandersetzung mit den Konstrukten: ‚wissenschaftliche Theorien, Alltagstheorien, schulische Praxis, universitäre Praxis‘* könnten ebenso ein wichtiger Ansatzpunkt sein, um Zugangsschwierigkeiten im Studium zu bearbeiten. Grundsätzlich ist allerdings zu bedenken und auch im Diskurs mit den Studierenden offen zu legen, dass auch die Hochschulbildung einem grundsätzlichen Technologiedefizit unterliegt. Gerade im Kontext der biographischen Fallanalysen wurde deutlich, dass sich die individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen biographischen Prozesse und den organisatorischen Rahmenbedingungen ergeben und somit die Dynamik von Lern- und Entwicklungsprozessen immer als kontingent und ungewiss zu beschreiben ist.

Die Analyseperspektive der *biographischen Relationierung* wurde als empirischer Fokus dargestellt, um solche Verarbeitungsprozesse zu rekonstruieren. Es wird der Blick auf die Art und Weise biographischer Zusammenhangsbildung in spezifischen sozialstrukturellen Kontexten eröffnet und zugleich die Perspektive einbezogen, wie die Verwendung von wissenschaftlichen Bedeutungskonstrukten auf der Grundlage der Biographie vollzogen wird. Es konnte rekonstruiert werden, dass höhersymbolische Figuren, die in professionsspezifischen Wissenschaftskorpi produziert wurden, Funktionen der Erfahrungsverarbeitung einnehmen. Einerseits werden diffuse Erlebniszusammenhänge mittels wissenschaftlicher Theoriekonstrukte greifbar bzw. formulierbar gemacht, andererseits werden eigentheoretische Positionen bzw. argumentative Hypothesen über die Verwendung wissenschaftlicher Theoriekonstrukte in ihrer Bedeutung und Relevanz aufgewertet. Mit dem Bezug auf Wissenschaft werden sie in gewissem Maße als wahr und evident ausgewiesen. Man kann beides als Formen der individuellen Professionalisierung verorten. Der Akteur bezieht sich auf einen Wissenschaftskorpus und markiert damit implizit seine eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe und der mit ihr verbundenen Statusposition. Zu beachten ist, dass der Vorgang der biographischen Relationierung, wie schon bei Marotzki (1990) und Reh (2003) beschrieben, als kontextgebundener Prozess zu interpretieren ist. So konnte in dieser Studie dargestellt werden, dass über die Art und Weise der Erfahrungsrekapitulation sowohl Strukturzusammenhänge der vergangenen Ereignisse rekonstruiert werden können und sich Einblicke in die subjektive Verfasstheit der aktuellen Wahrnehmung und Bearbeitung der Gegenwartssituation eröffnen. Die Art und Weise der Darstellung eröffneter ‚Einblicke‘ und ‚Erkenntnisse‘ ist zugleich immer abhängig

von der individuellen Gegenwartspektive der analysierenden Person und ebenso von den kollektiven Orientierungen des Forschungskreises, in dem sich der Forscher oder die Forscherin tendenziell bewegt. Die gewonnenen Erkenntnisse spiegeln zugleich Professionalisierungstendenzen in diesem Forschungskontext. Bezogen auf den vorliegenden Gegenstandsbereich der Lehrerbildung mit seiner dominanten Diskussion um Kompetenz- oder Reflexivitätsorientierung ist dies besonders interessant. Der Anspruch, über Fallarbeit und die Einsozialisation in qualitative Analyseverfahren bei den Studierenden Reflexivität hervorzubringen, kann als Professionalisierungsbemühung eines Forschungszweiges interpretiert werden: einerseits werden über die wissenschaftliche Auseinandersetzung neue Verstehensmöglichkeiten eröffnet, gleichzeitig werden Status und professionelle Verortung markiert. Aus dieser Perspektive zeigt sich das eigentliche Spannungsfeld bzw. die beständige Diskussionsspirale der Lehrerbildung: der kontinuierliche Versuch der Klärung von Zuständigkeiten und Statuspositionen für einen ungewissen Gegenstandsbereich.

Literaturverzeichnis

- Aurin, Kurt (2007): Epochale Herausforderungen an die Lehrerbildung in zwei Jahrzehnten. In: Flammeyer, Doris/Mortag, Iris (Hrsg.): Horizonte. Neue Wege in Lehrerbildung und Schule. Leipzig, S. 63-74
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen
- Beck, Erwin/Horstkemper, Marianne/Schratz, Michael (2001): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., Heft 1, S. 10-28
- Beck, Karl (1973): Lehrerbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? In: Pädagogische Rundschau 37, Heft 2, S. 145-169
- Beckmann, Hans-Karl (1966): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik als Ausbildungsproblem der Volksschullehrer. Göttingen
- Beckmann, Hans-Karl (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith/Rosenbusch, Heinz Stephan (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 97-122
- Bellenberg, Gabriele/Thierack, Anke (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen
- Berntzen, Bernd/Hammelrath, Alf/Krause, Joachim u.a. (1998): Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahmen, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn, S. 127-151
- Bleidick, Ulrich/Heckel, Gerhard (Hrsg.) (1968): Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Unter Mitarbeit v. Hamburger Sonderschullehrern. Marhold
- Blömeke, Sigrid (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, S. 262-275
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- Bodensohn, Rainer/Schneider, Christoph (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik, Jg. 22, Heft 3, S. 274-304

- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, S. 49-61
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann (2005): Qualität qualitativer Forschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS, Heft 2, S. 183-184
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen
- Bolle, Rainer/Denner, Liselotte (2007): Das Karlsruher Portfolio „Schulpraktische Studien“. In: Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 67, S. 7-24
- Bommes, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen
- Bräu, Karin (2002): Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss. In: ZBBS, S. 241-261
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833-853
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulforschung. Bad Heilbrunn
- Denzin, Norman K. (2005): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 136-174
- Dewe, Bernd (1992): Erziehen als Profession. Opladen
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried u.a. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Heft 28, S. 291-320

- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 14–16
- Dlugosch, Andrea (2003): Professionelle Entwicklung und Biographie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn, Opladen
- Ebert, Berthold/Egerland, Herbert (2007): Vom Neulehrer zum sozialistischen Lehrer – Lehrerbildung in der DDR. In: Wenzel, Hartmut: Lehrer, Lehrerbild, Lehrerbildung. Halle, S. 69-79
- Egloff, Birte (2002): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen
- Egloff, Birte (2004): Möglichkeitsraum Praktikum. Zur studentischen Aneignung einer Phase im Pädagogik- und Medizinstudium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Heft 2, S. 263-276
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 5. Weinheim, Basel, Berlin
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (2000): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen
- Flach, Herbert (1994): Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme. In: Hübner, Peter (Hrsg.): Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Referate eines Colloquiums zu Fragen der Gestaltung der Lehrerbildung. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Pädagogik. Band 591, Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, S. 19-41
- Flach, Herbert (1997): Lehrerbildungsforschung in der DDR – ein Rückblick, kein Ausblick. In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen, S. 55-65
- Flach, Herbert/Lück, Joachim/Preuss, Rosemarie (1997): Lehrerausbildung im Urteil der Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt/Main
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 611-627

- Fuhrmann, Elisabeth (1997): Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. In: Kell, Adolf/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Weinheim, S. 172-192
- Garlichs, Ariane (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung. Reihe Schule und Unterricht. Donauwörth
- Garlichs, Ariane (2004): Kinder verstehen lernen. Ein Versuch im Rahmen des Kasseler Schülerhilfeprojekts. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Jochen (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 235-252
- Gecks, Lutz C. (1990): Sozialisationsphase Referendariat. Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt/Main
- Geiling, Ute/Sasse, Ada (2003): Halbzeit. Erfahrungen nach einem Semester Schülerhilfe-Projekt in Halle (Saale). In: Lesbar 22, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben
- Geiling, Ute/Sasse, Ada (2004): Schülerhilfe als Feld der beruflichen Erstsozialisation für Studierende der Grund- und Sonderschulpädagogik. In: Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch für Grundschulforschung 8. Wiesbaden
- Geiling, Ute/Sasse, Ada (2006): Schülerhilfe für Kinder aus benachteiligten Familien als Feld der beruflichen Erstsozialisation für Studierende der Grund- und Sonderschulpädagogik. In: Heinzl, Frederike/Pietsch, Susanne/Garlichs, Ariane (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Fallarbeit als Basiserfahrung im Lehrerstudium. Bad Heilbrunn, S. 96-101
- Geiling, Ute/Sasse, Ada (2008): Das Schülerhilfeprojekt Halle als Ort sozialen Lernens. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenzbildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 327-339.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967/1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Grunert, Cathleen (1999): Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen : Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Opladen
- Häder, Sonja (2007): Theorie und Empirie in den Forschungen der APW – Vorgaben, Ambitionen und Sackgassen. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt/Main, S. 141-174
- Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1, Heft 51, S. 101-115

- Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim, Basel, Berlin
- Hänssig, Andreas (2010): Viel Form und wenig Inhalt. Zur Geschichte der Reformen des Schul-Praxisbezugs an der Goethe-Universität Frankfurt. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.) (2010): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler, S. 53-73
- Heinzel, Friederike/Pietsch, Susanne/Garlichs, Ariane (2007): Lernbegleitung und Partnerschaften. Fallarbeit als Basiserfahrung im Lehrerstudium. Bad Heilbrunn
- Helsper, Werner (2007): Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 521-570
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim, München, S. 142-177
- Helsper, Werner (2002a): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64-102
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2002b): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., S. 132-156
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Jochen (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49-99
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 576-579
- Herbart, Johann Friedrich (1964): Pädagogische Schriften. Düsseldorf, München
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3, S. 401-416
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden

- Hoffmann, Nicole/Kalter, Birgit (2003): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Erziehungswissenschaft. Band 54. Münster, S. 23-51
- Jäger, Reinhold S./Milbach, Birgit (1994): Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Jg. 8, Heft 2, S. 199-234
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. Studium der Linguistik, Heft 1, S. 1-28
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Dargestellt am Beispiel Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegener, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. IKP Forschungsberichte, Reihe 1, Band 65, Hamburg, S. 159-274
- Kant, Immanuel (1967): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht in der Praxis. Über Theorie und Praxis (eingeleitet von D. Henrich). Frankfurt/Main, S. 41-87
- Kanter, Gustav/Schmetz, Ditmar (1998): Der Verband und der Auf- und Ausbau von Ausbildung und Studium. In: Reinhardt, Ernst (Hrsg.): Erfolg-Niedergang-Neuanfang: 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. Fachverband für Behindertenpädagogik. A. i. A. d. V. h. Möckel, S. 186-219
- Kemnitz, Heidemarie (2004): Lehrerbildung in der DDR. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, S. 92-111
- Kielhorn, Heinrich (1887): Schule für schwachbefähigte Kinder (Hilfsschule, Hilfsklasse). In: Ellger-Rüttgard, Sieglind (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 5. Weinheim, Basel, Berlin, S. 49-62
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf [letzter Stand: 15.12.05]
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004
- Kolbe, Fritz-Ulrich (1994): Strukturwandel schulischen Handelns. Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren. Weinheim
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-877
- Köhler, Gerd: Vierzehn Eckpunkte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Reform der LehrerInnenbildung. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 165-175

- Krause, Joachim/von Olberg, Hans-Joachim/Rüsch gen. Klass, Ute /Stroot, Erwin (1997): Praktikum im Berufsfeld Schule. Bericht zum ersten Durchgang des Münsteraner Modells, Zentrale Koordination Lehrerbildung, Münster (ZKL-Texte 5)
- Krause, Horst (1999): Lehren und Lernen im universitären Kontext – „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (Kant). In: Solzbacher, Claudia/Freitag, Christine (Hrsg.): Wege zur Mündigkeit - Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Osnabrück, S. 193-200
- Kunze, Katharina/Stelmaszyk, Bernhard (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 795-811
- Laabs, Hans-Joachim (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin
- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, S. 275-290
- Liesch, Katharina (Hrsg.) (2010): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main, S. 11-40
- Luhmann, Niklas (1987): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung. Opladen
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas (2005): Struktureller Wandel: Die Poesie der Reformen und die Realität der Evolution. In: Jäger, Wieland/Schimank, Uwe (Hrsg.): Organisationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 409-450
- Lütgert, Will (1981): „Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? Sechs polemische Thesen und ein Vorschlag.“ Neue Sammlung, Jg. 21, Heft 6, S. 578-594
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Marotzki, Winfried/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 59-70
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (1996): Ordnung der schulpraktischen Ausbildung für Lehrämter. Halle
- Meinberg, Eckhard (1987): Theorie in der pädagogischen Praxis. In: Erziehungswissenschaft, Erziehungspraxis, Jg. 3, Heft 4, S. 2-6
- Meister, Gudrun (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden

- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 6. Heft 1, S. 249-259
- Meyer, Martin F. (2003): Theorie und Praxis – Die Entstehung einer philosophischen Antithese. In: Hoffmann, Nicole/Kalter, Birgit (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Erziehungswissenschaft. Band 54. Münster, S. 23-51
- Möckel, Andreas (2004): „Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung?“ Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 3, S. 406-415
- Müller, Sebastian F./Terhart, Ewald (1984): Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: Baethge, Martin/Nevermann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart, S. 153-172
- Oberschelp, Axel (2007): Der pietistische Lehrer. In: Wenzel, Hartmut: Lehrer, Lehrerbild, Lehrerbildung. Halle, S. 21-27
- Oelkers, Jürgen (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25. Heft 1, S. 19-39
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main, S. 70-183
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-64
- Opp, Günther/Teichmann, Jana (2008): Positive Peerkultur. Best practices in Deutschland. Bad Heilbrunn
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich, S. 215-342
- Patry, Jean-Luc (1989): „Probleme bei der Anwendung von empirisch-pädagogischen Theorien in der Praxis.“ Bildungsforschung und Bildungspraxis 3, S. 8-21
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel
- Perleberg, Katrin/Schütze, Fritz/Heine, Viktoria (2006): Sozialwissenschaftliche Biographieanalyse von chronisch kranken Patientinnen auf der empirischen Grundlage des autobiographisch-narrativen Interviews. Exemplifiziert an der Lebensgeschichte einer jungen Patientin mit Morbus Crohn. In: Psychotherapie & Sozialwissenschaft 1, S. 95-145
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen

- Radtko, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Jochen (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 99-149
- Ramm, Michael/Kolbert-Ramm, Christa/Bargel, Tino/Lind, Georg (1998): Lehramtsstudierende in den Geistes- und Naturwissenschaften. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Universität Konstanz
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn
- Reh, Sabine/Geiling, Ute/Heinzel, Frederike (2010): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 911-924
- Reichmann-Rohr, Erwin/Weiser, Manfred (1996): Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel, S. 19-33
- Reinhardt, Ernst (Hrsg.) (1998): Erfolg-Niedergang-Neuanfang: 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. A. i. A. d. V. h. Möckel
- Reichmann-Rohr, E./Weiser, M. (1996): Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel, S. 19-33
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Serviceleistung. Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 2, S. 46-54
- Roth, Wolff-Michael (2004): „Tappen im Dunkeln.“ Der Umgang mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten während des Forschungsprozesses. ZBBS, Heft 2, S. 155-178
- Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg/Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn
- Rosenbusch, H.S. u.a. (1988): Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt/Main
- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, S. 14-37
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim

- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- Schimank, Uwe (2000): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden
- Schlink, Bernhard (1997): Der Vorleser. Zürich
- Schittenhelm, K. (2006). Statuspassagen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt. Eine Analyse auf der Basis der Gruppendiskussionen. Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.
- Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Potsdam, S. 193-207
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006): Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/5. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Potsdam, S. 13-177
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (2007): Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat, Frankfurt/Main
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2001): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Berlin.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, Heft 3, S. 283-293
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther: Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-118
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil I. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 116-157
- Schütze, Fritz (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 183-176

- Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): ZBBS Zeitschrift. Qualität qualitativer Forschung. Heft 2, S. 211-248
- Schütze, Fritz/Bräu, Karin u.a. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 333-377
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main
- Stichweh, Rudolf (1999): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main, S. 49-70
- Stichweh, Rudolf (2005): Wissen und die Professionen einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 31-45
- Stötzner, Heinrich Ernst (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. In: Ellger-Rüttgard, Sieglind (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 5. Weinheim, Basel, Berlin, S. 37-49
- Terhart, Ewald (2002): Reform der Lehrerbildung. In: Macha, Hildegard/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 47-65.
- Terhart, Ewald (2003): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 3, S. 8-19
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, S. 37-59
- Teumer, Stephanie (2011): Beratung als besondere Herausforderung für Grund- und Förderschullehrkräfte im Spannungsfeld der Neustrukturierung des Schulanfangs. Fallporträts im Spiegel des Arbeitsbogenkonzeptes. Promotionsschrift Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion : eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden
- Universität Potsdam (2010): Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam. Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 23, S. 765 – 768. In: <http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/23/Seite2.pdf>. [letzter Stand: 13.05.2011]

- Universität Kassel (2004): Die Schulpraktischen Studien. In: <http://www.uni-kassel.de/Studienzentrum/la/lehramt/SchulPrStudien.ghk>. [letzter Stand: 13.05.2011]
- Vogt, Hartmut (1970): Lehrerbildung in der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 10, S. 31-45
- Wagner, Hans-Joachim (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim
- Wagner, Liane (2006): Das Studienportfolio – selbstreflektiertes Lernen im Schulpraktikum. In: Pitton, Anja (Hrsg.): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Berlin, S. 361-363
- Weber, Max (1922/1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen
- Weniger Erich (1933/1990): Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildung. Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Band 5. Weinheim, Basel, S. 29-46
- Wenzel, Hartmut (2007): Aufklärer und Menschenfreund: zur Aufklärungspädagogik auf dem Gebiet Sachsen-Anhalts. Lehrer, Lehrerbild, Lehrerbildung. Halle, S. 29-43
- Wenzel, H. (2007). Lehrer, Lehrerbild und Lehrerbildung. Halle, Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle.
- Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.“ Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Potsdam, S. 193-207
- Wernet, Andreas/Kreuter, Vera (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung, Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/Main, S. 183-196
- Widmer, Konrad (1985): Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis. Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. Heft 1, S. 1-28
- Wildt, Jochen (1999): Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In: Rösner, Ernst (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund, S. 121-141
- Wimmer, Michael (2006): „Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 82, Heft 2, S. 145-167

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Livia Makrinus, geboren am 23. März 1981, dass ich die alleinige Verfasserin der vorliegenden Dissertation mit dem Titel: *„Der Wunsch nach mehr Praxis. Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes“* bin.

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Halle/Saale, den 31. August 2011

Livia Makrinus

Lebenslauf

Livia Makrinus

livia.makrinus@paedagogik.uni-halle.de

livia.makrinus@gmx.de

Geburtstag: 23. März 1981

Geburtsort: Halle (Saale)

Staatsangehörigkeit: deutsch

Familienstand: ledig

Berufstätigkeit

Seit 04/2011	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU Halle)
seit 2011	Freiberufliche Tätigkeit als Beraterin für wissenschaftliche Abschlussarbeiten (Berlin)
07/2011 - 08/2011	Workshopleitung Deutsche Schülerakademie, Schulformübergreifende Akademie Rangsdorf
2011	Freiberufliche Tätigkeit als Produktionsleitung ‚Tanztheater ellaH‘ (Halle), Produktion: „HEPTA – acoustic movement concert“
WS 2010/11	Wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, MLU Halle
SS 2010	Lehrauftrag am Fachbereich Lernbehindertenpädagogik der MLU Halle
WS 2008/09	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der MLU Halle, Lehrtätigkeit
11/2009 - 05/2010	Akademieleitung der interkulturellen Akademie „Heimat Mensch“ für Schülerinnen und Schüler der Sek.1, Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa
2009	Freiberufliche Tätigkeit als Produktionsleitung ‚Tanztheater ellaH‘ (Halle), Produktion: „Kategorie F29“
2008	Lehraufträge im Bereich Pädagogik Modul 1 der MLU Halle

- SS 2006 Lehrauftrag am Fachbereich Lernbehindertenpädagogik, MLU Halle
- 06/2001 - 09/2006 Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Rehabilitationspädagogik, MLU Halle

Ausbildungsweg:

- WS 2008/09 Zweitstudium Dpl. Erziehungswissenschaft
- WS 2011/12
- 10/2005- Promotionsstudentin an der MLU Halle, Titel:
02/2012 „Der Wunsch nach mehr Praxis. Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdiens-tes.“
Betreuer/in: Prof. Dr. Ute Geiling, Prof. Dr. Werner Helsper, Verteidigung am 22.02.2012
- 06/2005 Abschluss des Studiums, Erhalt des ersten Staatsexamens:
Thema der Examensarbeit: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange (Kant)? Die Balance von Freiheit und Zwang – eine Herausforderung für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in der Kleingruppe“, Be-treuerin: Prof. Dr. Ute Geiling
- WS 2001/02 Auslandssemester in Grenoble/ Frankreich über ERASMUS
ab 1999 Studium: „Lehramt an Sonderschulen“, Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik, Deutsch, Heimat-Sachunterricht, MLU Halle
- 1991-1999 „Thomas-Müntzer-Gymnasium“ Halle (Saale), Abitur
- 1987-1991 Polytechnische Oberschule „Goetheschule“ Halle (Saale)

Vorträge:

- 03/2011 „Qualitative Einblicke in die Relationierung von Theorie und Praxis“, Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung. Uni-versität Wien
- 01/2011 „Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Studiererfahrungen aus der Perspektive des Referen-dariats“, Interdisziplinäre Fachtagung: „Was der Fall ist - Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung“, 21.-22.01.2011, Stiftung Universität Hildesheim

- 10/2009 „Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis“ Forschungskolloquium, Institut für Rehabilitationspädagogik, Erziehungswissenschaften, MLU Halle
- 09/2007 „Praxiserfahrungen und professionelle Entwicklung“ („Pädagogische Professionalität“, 70. Tagung der Kommission AEPF“ der DGfE 10.-12.09.2007, Leuphana Universität Lüneburg)
- 09/2007 „Praxiserfahrungen und professionelle Entwicklung“ („Pädagogische Professionalität“, 70. Tagung der Kommission AEPF“ der DGfE 10.-12.09.2007, Leuphana Universität Lüneburg)
- 10/2005 „Das Schülerhilfeprojekt Halle: Bildungsförderung im Grundschulalter“ Praxisprojekte und berufliche Erstsozialisation – Studierende reflektieren Professionalisierungsprozesse in der Arbeit mit Schulgruppen (6. pädagogische Woche der MLU)
- 10/2002 „Szenen aus dem Alltag der IGS Halle: Wie erleben SchülerInnen ihre MitschülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Symposium der Vielfalt, 5. pädagogische Woche der MLU)

Publikationen:

- Skale, Nadja/Makrinus, Livia (2005): Schriftspracherwerb? Per Post! Wie weckt man Lese- und Schreibinteressen bei Kindern mit negativen Schulerfahrungen? In: Grundschulunterricht. Heft 6, S. 25-30
- Makrinus, Livia (2011a): Praktika im Lehramtsstudium – qualitative Einblicke in biographische Relationierungsprozesse. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Jg.4, Heft 2, S. 111-124
- Makrinus, Livia (2012): Studierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Lernwerkstatt als biographischer Forschungsraum. In: Rumpf, Dietlinde (Hrsg.): Die Lernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Arbeitstitel, voraussichtliches Erscheinen 07/2012)
- Makrinus, Livia/ Tänzer, Sandra (2012): Heterogene Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden - eine Herausforderung für Hochschullehrende. In: Karge, Sabine/Liebers, Katrin/Puhr, Kirsten (Hrsg.): Diagnostik und Didaktik für heterogene Lerngruppen. (Veröffentlichung 09/2012)

Anhang:
Material zur Dokumentation der
empirischen Schritte

Dissertation:
Der Wunsch nach mehr Praxis.
Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.
Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und
Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Frau Livia Makrinus

Inhaltsverzeichnis

1. Transkriptionsregeln.....	2
2. Materialien zum Fall Carsten Freiwald.....	3
2.1 Bemerkungen zum Interview mit Carsten Freiwald.....	3
2.2 Interviewtranskript Carsten Freiwald.....	4
2.3 Strukturelle Notizen zum Fall Carsten Freiwald.....	43
2.4 Biographische Linien, Basispositionen und -strategien.....	54
2.5 Biographische Gesamtformung Carsten Freiwald	55
3. Materialien zum Fall Claudia Meinel	61
3.1 Bemerkungen zum Interview mit Claudia Meinel.....	61
3.2 Interviewtranskript Claudia Meinel	62
3.3 Strukturelle Notizen zum Fall Claudia Meinel	74
3.4 Biographische Linien, Basispositionen und -strategien.....	86
3.5 Biographische Gesamtformung Claudia Meinel	87
4. Materialien zu den Kontrastfällen	90
4.1 Interviewtranskript Eva Kuhn	90
4.2 Interviewtranskript Sabine Jung.....	108

1. Transkriptionsregeln¹

[Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	ganz kurzes Absetzen – bis 3 Sekunden für jede Sekunde einen Punkt
(4)	Anzahl der Sekunden (ab 4), die eine Pause dauert
<u>ja</u>	betont gesprochen
ja	laut gesprochen
viellei-	Abbruch eines Wortes
//hm//	Hörsignal der Interviewerin
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständlich
((stöhnt))	parasprachliche Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@.@	kurzes Auflachen
@(3)@	Anzahl der Sekunden, in denen gelacht wird
(?) was (?)	Frageform von (?) bis (?)

¹ Angelehnt an: Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen

2. Materialien zum Fall Carsten Freiwald

2.1 Bemerkungen zum Interview mit Carsten Freiwald

Carsten Freiwald hat das Lehramt an Sonderschulen in den Fachrichtungen Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik studiert. Er begann die Vorbereitungszeit direkt nach dem Studium und hat zur Zeit des Interviews ein Jahr dieser Ausbildungsphase absolviert.

Das Interview fand in der Privatwohnung des Informanten statt. Bevor wir uns in die eigentliche Interviewsituation begaben, fragte mich Carsten Freiwald, was das eigentliche Interesse meiner Forschungsarbeit sei. Ich erklärte ihm, dass es mir um die Lebensgeschichten von Referendaren ginge und im groben Kontext um Fragen der Lehrerbildung. Carsten Freiwald wies daraufhin, dass er etwas älter als andere Referendare sei und daher seine Lebensgeschichte sehr lang sein könne und fragte nach Eingrenzungsmöglichkeiten. Er selbst machte den Vorschlag, sich vor allem auf seine berufliche Entwicklung zu beziehen.

Der Interviewimpuls ist aufgrund technischer Schwierigkeiten leider nicht mitgezeichnet worden. Das Interview beginnt mit der Ratifizierung einer möglichen Eingrenzung seiner Lebensgeschichte auf die Perspektive der beruflichen Entwicklung. Nach Zustimmung der Interviewerin benötigt Carsten kurze Bedenkzeit und bestätigt die vorgeschlagene Vorgehensweise mit der Begründung „is glaub ich einfacher“ (4). Eine Darstellung der ganzen Lebensgeschichte, die weitreichende Bereiche seiner Persönlichkeit einbeziehen würde, ist demzufolge entweder für ihn oder aus seiner Sicht für den Zuhörer eine zu komplexe Anforderung.

2.2 Interviewtranskript Carsten Freiwald

1 @.@ okay jetzt läufst Kramen in der Federtasche
2 C: Also es is okay wenn ich äh meine Lebensgeschichte im Hinblick Beruf erzähle //ja// (?)ja(?) //na
3 genau// das //wie's dir recht ist// (.) ähm (9) muss erst kurz überlegen @.@ //ja ja klar// also (.) ja ich
4 ((unverständlich)) is glaub ich einfacher //mmh// ((unverständlich)) also erstmal stamm ich aus'm
5 Elternhaus oder so (.) meine Familie hat eigentlich so (.) so beruflich (.) ja so irgendwie so'n
6 technischen Hintergrund (.) also (.) so mein Vater is Maschineningenieur (.) mein Bruder is
7 Maschineningenieur (.) mein Großvater is Schlosser (.) meine Mutter hat'n technischen Beruf jelernt
8 mein Bruder hat auch Maschinenbau stu- äh studiert also da (.) ja eigentlich so'n Großteil meiner
9 Familie is irgendwie so mit (.) ja Technik irgendwie konfrontiert (.) und (.) ich muss sagen (..) also ich
10 war so wenn ich jetzt so an Schule denke (.) klar war ich immer so sehr an Naturwissenschaften
11 interessiert (.) also (.) da hatte ich auch immer gute Leistungen aber (.) also klar so Mathe und Physik
12 warn immer so'ne Lieblingsfächer aber so für Technik oder so (.) hab ich mich echt nich interessiert
13 obwohl es eigentlich meine Familie immer gerne wollte sie wollten mich immer dafür begeistern //mmh//
14 ähm also hin-sichtlich der Berufswahl hat ich ja nich lange Zeit da war ich ziemlich planlos also hatte
15 irgendwie keene richtige Vorstellung (.) was ich so werden sollte (.) oder wollte (.) und (.) also das erste
16 Mal stand bei mir ja Berufswahl an als ich in der neunten Klasse war (.) das war ja zu DDR Zeiten und
17 wir mussten ja uns dann im Zeugnis bereits Anfang zehnte also mit dem Zeugnis der neunten Klasse
18 mussten wir uns bewerben (.) und damals hat ich überhaupt keene Vorstellung (.) also ich wusste
19 irgendwie das ich studieren will //mh// das war mir komischerweise von vornherein klar //mh// (.) also da
20 war irgendwie nie ne andere Vorstellung also da was andres zu machen (.) aber was (.) wusst ich
21 immer nich so richtig äh stopp also in meiner Familie ne ganz wichtige Person is glaub ich auch so ganz
22 ((leise bis +)) klassisch äh so meine Tante (.) die mit bei uns (.) zusammen im Haus gewohnt hat (.) und
23 die is Lehrerin //mh// also //mh// ja ziemlich klassisch ((+)) ((lauter)) aber ich wollt nie Lehrer werden (.)
24 also zumindest (.) also während meiner gesamten Schulzeit nich also mein Bruder wollte das immer (.)
25 obwohl da ihm meine Tante immer abgeraten hat weil sie meinte er wär nich der Typ dafür das könnt er
26 nich (.) und ähm ich wollt es nie (.) aber (.) ich bin schon so groß geworden ((ganz leise bis +)) so mit
27 Klassenbüchern zu Hause und in den Ferien Schule mit besuchen und so (+) //mmh// also was es
28 eigentlich so von Lehrerkindern gibt aber //mmh// es war halt meine Tante aber es war ne sehr wichtige
29 Person //mmh mh// (.) weil sie halt bei uns im Haus mit lebte ja (.) also neunte Klasse wie gesagt ich
30 war ziemlich planlos und deshalb hatt ich mich dann für erweiterte Hochschule entschieden (.) also hab
31 des defakto erstmal aufgeschoben so'n bisschen die Berufsentscheidung (.) bin dann zur erweiterten

32 Hochschule gegangen (.) und ja und nach der elften Klasse war's ja so zu DDR Zeiten das man sich
33 mit'm Zeugnis der elften Klasse ähm bewerben musste für'n Studiengang und es wurde ja irgendwie
34 alles zentral vergeben (.) also (.) jeglicher //mmh// Studienplatz //mmh// (.) und ja ((schnell bis +)) und
35 da stand ich halt vor der elften Klasse wieder vor dem Problem ((+)) (.) äh was ich tun soll (.) und (.) ich
36 hatte überhaupt keene Idee (.) also (.) ich hab dann irgendwie so den Katalog da durchgeblättert für
37 was man sich so alles bewerben kann und ähm (.) ich wusste einfach nix aber (.) ich musste halt mich
38 für irgendwas bewerben und dann hatte ich (.) ((leise bis +)) is mir heute schon fast peinlich ähm (.)
39 mich für Werks- Werkstoffsentwicklung beworben //mmh// in T-Stadt (.) (+) also ich wusste nich was es
40 is //@. @also heutzutage weiß ich's @ ..@// das es was ganz schlimmes is also (.) ja darauf hat ich mich
41 beworben hab natürlich auch prompt die Zusage gekriegt (.) damals war ich dann in der Zwölften und
42 des war ((Räusper)) in der zwölften Klasse das war 1989 da äh kam dann halt die Wende also (.)
43 irgendwie zwei Wochen //mmh// später ging es dann los nachdem ich die Zusage bekommen hatte
44 //mmh// (.) und äh (.) ja (.) damit war'n die Zusagen é alle hinfällig (.) und das hat mich dann so von
45 dem Problem (.) befreit //ahh @.@// @da anfangen zu müssen@ (.) ähm (.) ja (.) und ich muss sagen
46 also die Wendezeit (.) war (.) damals (.) für mich oder=oder is so in meinem Leben ne unheimlich
47 wichtige Zeit gewesen (.) also die (.) weil (.) also erstmal war das natürlich 'n sehr günstiges Alter so für
48 mich also so mit achtzehn oder mit siebzehn achtzehn die Wende zu erleben (.) also wo de halt é so (.)
49 irgendwie so offen bist und ins Leben raus gehst (.) und (.) und dann stand dir halt auf einmal wirklich
50 so die Welt offen und alles zu viel und es war halt irgendwie grenzenlose Freiheit (..) und (.) das hat
51 mich sehr geprägt (.) also (.) det war (.) ziemlich richtungsentscheidend (.) also und in dieser Zeit (.) zur
52 Wende war (.) is mit mir persönlich unheimlich viel passiert (.) also (.) also eigentlich (.) gut es war halt
53 auch ne ganz wichtige é 'ne ganz zentrale Lebensphase in der ich gerade war (.) aber (.) es ist
54 persönlich unheimlich viel aufgebrochen und es war so'ne komplette Neuorientierung die bei mir so
55 stattfand (...) ja (.) also ich hab (.) kannste ja dann rauslöschen (.) also ich hab irgendwie (.) 'n letzter
56 Zeit hab ich durch Zufall weiß nich ob das Buch kennst von Brüsum ‚wie es leuchtet‘ (.) //m.m
57 (verneinend)// empfehlenswert ähm der hat ähm (.) äh über die Wende geschrieben und äh irgendwie
58 also in der Zeit also so (.) nich nur ich also och so mein Freundeskreis wir ham irgendwie nich
59 geleuchtet wir ham geglüht //mmh// also (.) //mh// also wir ham gebrannt //mh// (.) also (.) damals is
60 wirklich viel mit uns passiert ((lauter)) (.) ja und in der Zeit ging es dann irgendwie los das ich ähm also
61 in der Wendezeit hat ich fing ich dann an (.) mich sehr stark politisch zu engagieren also wir warn erst
62 im Neuen Forum (.) und als das irgendwie das Neue Forum irgendwie so nich mehr so ganz so lief und
63 so an Bedeutung verlor hat ich dann mit'm Freund (.) zusammen in der Stadt wo ich groß geworden bin
64 ((leise bis +)) das is (.) aus Z-Stadt komm ich //mmh// also so sechzig Kilometer von hier aus ne
65 Kleinstadt ((+)) man dann so ne eigene politische Gruppierung jegründet und uns dann noch neunzig zu

66 Kommunalwahlen gestellt (.) und (.) ich war dann prompt gewählt @. also @ //@.@// das war (.) also ich
67 mein das war (.) nicht richtig Kommunalpolitik was ich da so getrieben hab aber (.) so im Nachhinein
68 ((leise bis +)) war's och na ja ganz schön grenzwertig ((+)) aber (.) wir hatten halt irgendwie einfach
69 Ideen und wir hatten also wir hatten Illusionen ja die wir irgendwie leben wollten //mmh// und (.) auch
70 wenn wir manchmal ganz schön abgedreht warn und wie gesagt das (.) ich wiss noch wie die
71 Kommunalpolitiker äh Parlament- ((leise unverständlich)) als se mich jesehn ham @.@ //@.@// (.) also
72 ich hatte das dann auch irgendwann aufgeben ((laut)) aber wie gesagt also ((Räusper)) in der Zeit war
73 ich ja ziemlich stark engagiert und es war eigentlich auch so ähm mein gesamter Freundeskreis (.) hat
74 mich auch sehr geprägt und (.) damals kam viele Sachen auf (.) die (.) also wir ham ja so damals in der
75 Wende das war ja eigentlich wie wie'n Zeitraffer das man so'n bisschen so Entwicklung von
76 Bundesrepublik so nachvollzogen hat also so angefangen so mit 68 so die ganze Literatur kam hier auf
77 und (.) ging dann weiter (.) eigentlich ja so was sich bis zu'n neunziger Jahren so in der BRD vollzogen
78 hat hat sich hier irgendwie hat ich so das Gefühl so innerhalb von vier fünf Jahren irgendwie im
79 Zeitraffer abgespielt //mmh// (.) und ähm wir ham uns halt mit unheimlich vielen Sachen beschäftigt also
80 mit (.) viel Psychologie also Psychoanalyse und Wilhelm Reich (.) also Reich war (.) so unser absolutes
81 (.) unser Guru @.@ //@.@// und ja (.) aber wie gesagt also erstmal beruflich ich war in der zwölften
82 Klasse dann erstmal also die Entscheidung erstmal los (.) was ich tun musste oder sollte (.) und konnte
83 dann nach'm Abitur (.) anfangen (.) äh ja erstmal Zivildienst machen (.) hatte dann damals das war 90 ja
84 90 Zivildienst angefangen (.) noch zu DDR Zeiten noch vor der Vereinigung ((+)) und hab des im (.) in
85 ähm das war'n Kreispflegeheim wo irgendwie alles ((unverständlich)) das war'n noch geistig Behinderte
86 und es war aber (..) also (.) es war keen Heim wie mer's heutzutage kennt das war noch tiefster Osten
87 //mmh// also das war echt gruslig //mmh// also (.) das war nicht keen Wegsperrn das war irgendwie
88 Halten (.) im Stall also das war (.) irgendwie 'n ganz schön hartes Jahr also es hat damals damals war's
89 echt hart für mich //mmh// also was da so im Heim abging und so und Arbeitsbedingungen (.) das hat
90 mich auch damals ziemlich belastet ((lauter)) aber damals bin ich so zum ersten Mal so (.) ja mit'm
91 sozialen Bereich so in Kontakt gekommen //mmh mmh// (.) und (.) nach dem Jahr Zivildienst stand
92 eigentlich wieder 'ne Berufsentscheidung an @.@ (.) und ja und da war eigentlich dadurch das mich die
93 Wende halt so stark politisiert hatte (.) ähm (.) hatt ich eigentlich äh vor so in Richtung
94 Geisteswissenschaften zu studieren und ich hatte dann so-so vor Soziologie zu studieren und
95 Politikwissenschaften hatte aber im Endeffekt nicht unbedingt ne klare Vorstellung was ich damit
96 beruflich machen will //mmh// also es war einfach nur Interesse das ich so dem Studium
97 entgegenbracht habe und ähm (.) ja was anderes viel mir auch nicht so groß ein //mh// aber es war
98 starkes Interesse aber es war jetzt keene keen richtiges Vorhaben zu sagen okay ich möchte mal diese
99 äh diese-diese Arbeit oder diese Tätigkeit //mh// (.) damit äh damit anstellen (.) das konnt ich mir nicht

100 vorstellen was man mit so'm geisteswissenschaftlichen Studium anfangen kann weil (..) ja also so (.)
101 soweit ich das irgendwie in dem Alter so für mich feststellen konnte (.) war Wissenschaft schon
102 interessant aber so auf Dauer Wissenschaft das war mir irgendwie zu öde (.) und ähm ja so
103 journalistisch bin ich och nich so begabt also das es och nich hätte in die Richtung //mmh mh// gehen
104 können und von daher (.) war-war das eigentlich so'ne Entscheidung okay jetzt ähm fängst du erst mal
105 an zu studieren (.) das intressiert dich und dann (.) kannst mal im Grundstudium mal gucken (.) und (.)
106 was dann passiert //mmh// entweder zu Ende studieren oder wechseln wobei ich halt dazu sagen muss
107 (.) das damals so Anfang 90 als ich die Entscheidung getroffen hab ähm damals war halt (.) so
108 Studiumwechsel auch überhaupt keen Thema //mmh// also irgendwie (.) also es gehörte schon zum
109 guten Ton irgendwie mal'n Studium ab-je- //@.@// zuberechnen also (.) wer ich glaub wenn de damals in
110 der Regelstudienzeit geblieben bist das war'n für uns Faschisten @.@ //mmh- @krass@// von daher
111 war das irgendwie (.) kann ich mal ganz kurz (.) ich rauch jetzt (.) doch hier //ja// ist das okay für dich
112 willst mitkommen //ja klar ja//

113 **00:12:19 Unterbrechung**

114 **00:00:31 Weiterführung des Interviews**

115 Also wie jesagt also der der Druck der damals äh oder der heutzutage so auf Studenten lastet irgendwie
116 so ziemlich schnell beruflich irgendwie Karriere zu machen oder Existenz zu sichern der war damals
117 eigentlich überhaupt nich gegeben so wie jetzt //mmh// so hab ich's zumindest damals empfunden war
118 das irgendwie noch so'n bisschen (.) so alte Bundesrepublik wo man so (.) relativ gut (.) sozial
119 abgesichert war und in relativ Unbekümmertheit einfach //mmh// -einfach gucken konnte //mmh// (.) find
120 ich heutzutage anders //mmh// also och für äh (.) für (.) was weiß ich neunzehnjährige oder so (.)
121 //mmh// ja ((Räusper)) und (.) (?)doch zu kalt(?) //nee das geht schon// (?) 's geht (?) ja und (.)
122 ((zündet Zigarette an)) als ich dann mit Studium anfangen wollte hatte'n Freund von mir mit dem ich
123 zusammen ähm Abitur gemacht hab der war schon in A-Stadt (.) und der hatte vor (.) ne Kommune zu
124 gründen (.) und hat mich dann gefragt ob ich ähm da mitmachen wollte und deshalb bin ich dann nach
125 A-Stadt gegangen //mmh// und (.) na ja wir hatten (.) ja wir hatten schon viel vor damals (.) also also ich
126 mein damals war auch einfach an der Uni das war ne andere Zeit irgendwie so für (.) für
127 neunzehnjährige @.@ //@.@// wir sind dann in irgendwie ne Wohnung halt schwarz bezogen und (.) äh
128 das war halt irgendwie die UVP² war damals so verunsichert dass sie das auch irgendwie im
129 Nachhinein okay fanden //@.@// also es war halt eigentlich immer noch Wendezeit (.) wo eigentlich so
130 völlige Freiräume und och ähm einfach existierten die-die du dir damals och einfach wirklich (.) wirklich
131 schön für uns nutzen konnten also (.) also wir waren in der Zeit so in der Euphorie (.) die ich irgendwie
132 danach nie mehr kennengelernt hab //mmh// also es war einfach grenzenlos so äh mmh (.) ja also auf

² Wohnungsgesellschaft

133 jeden Fall bin ich dann halt in diese Kommune da eingezogen (.) und (.) wobei ich halt sagen müsste
134 also ja ähm bin in die Kommune eingezogen Studium ging los und ich muss sagen also (.) also wir
135 waren neunzehn (.) ne @.@ //@.@// und wir waren natürlich (.) also wir waren natürlich arrogant bis
136 zum Erbrechen (.) also muss ich natürlich och sagen (.) also wir sind dann irgendwie glob ich (.) dreimal
137 zur Vorlesung gegangen (.) also ich hab mich eingeschrieben für Soziologie Politikwissenschaft und
138 Philosophie (.) und zwei andere auch die ham Erziehungswissenschaft und Theologie und so'n Krams
139 gemacht (.) und auf jeden Fall also wir sind da zu dritt zur ersten Soziologievorlesung gegangen und
140 das war irgendwie so'n alter Professor aus'm Westen das war ich mein das war och wirklich gruslig was
141 er da gemacht hat weil der Hörsaal war voll und der hat irgendwie nur mit Fremdwörtern um sich
142 geschmissen und alles was da und keiner hat irgendwas verstanden //mmh// und alle haben irgendwie
143 ganz fleißig mitgeschrieben (.) ja und wir sind danach dann (.) zu dem (.) Professor hingegangen weil das
144 konnten wir irgendwie nich ertragen //@.@// das so Uni (.) stattfindet und ham dann wollten ihm
145 irgendwie klar machen das das halt irgendwie keene Wissenschaft is sondern das es eher
146 Wahrheitsverschleierung is was er da treibt und das so mehr so das halt seine Vorlesung grundlegend
147 nach hinten rausläuft (.) und er hat eigentlich schon ganz cool reagiert (.) der meinte irgendwie zu uns
148 (.) das wir (.) uns doch bitte'n Fremdwörterbuch kaufen sollten und das auswendig lernen oder (.) was
149 er uns ((leise bis +)) weiß ich noch ((+)) was er uns noch eigentlich eher ans Herz legen wollte (.) ähm
150 Wissenschaft sein zu lassen @.@ ja und das ham er dann och jemacht //@.@// @.@ also sprich wir
151 sind dann einfach nich mehr hingegangen (.) wobei ich halt och sagen muss das war nich nur deshalb
152 also (.) ich mein klar wir waren arrogant und was Uni uns da jeboten hat darauf konnten wir uns
153 überhaupt nich einlassen weil da standen wir drüber (.) und haben das überhaupt nich ernst genommen
154 //mmh// gleichzeitig war das dann aber och schon in so'ner Zeit (.) wo (.) wo eigentlich so (.) die Wende
155 so zu Ende ging und (.) und ja und d-das ging ja rasant schnell das man irgendwie so anderthalb Jahre
156 in so'n totalen Freiraum gelebt hat wo (.) irgendwie alle sämtlichen Strukturen sich irgendwie auflösten
157 und alles möglich schien und machbar und wie gesagt wir haben unendlich jebrannt damals also (.) so
158 in der Zeit und auf einmal innerhalb von wenigen Monaten hatte sich so'n neues System etabliert und (.)
159 eigentlich so (.) ähnlich festgefahrene Strukturen die wir halt auch aus unserer Kindheit hatt-kannten
160 halt andere Strukturen also halt im wesentlichen mehr Freiraum klar (.) aber ähnlich festgefahren (.) weil
161 das war ja für uns so'n so'ne ganz wichtige Erfahrung (.) wir sin ja eigentlich in so'nem Land groß
162 geworden wo wo nichts möglich schien un alles (.) einzementiert war und wo selbst kleinste
163 Veränderungen irgendwie war'n schon ne halbe Revolution schon wenn en Politiker immer mal (.) ne
164 Betonung anders setzte oder so //mmh// auf einmal brach das alles also so'n System und wir kannten
165 ja nichts anderes äh also wir konnten auch gar nichts anderes vorstellen auf einmal brach das so
166 grundlegend weg (.) und (.) ja und und dann kam halt ne Zeit wo och eigentlich halt en anderes System

167 wieder letztendlich dann durch die Vereinigung ähm (.) wieder installiert wurde was anders war aber
168 wieder so'n Gefühl vermittelt von (.) von Festjefahrenheit und=und das hat bei uns (.) das war'n
169 ziemlich ziemlich schlimme Erfahrungen die wir da jemacht haben und das hatte (.) ähm ja das hat
170 wirklich zu so'nem Gefühl von Ohnmacht bei uns geführt (.) also auch von Resignation und wir ham uns
171 (.) ja und dadurch ham wir uns ziemlich mit unserem ganzen Engagement das war ja nich nur ich so (.)
172 der sich da engagiert hat es war (.) also (.) eigentlich alle Leute mit denen ich damals zusammen jelebt
173 hab war'n halt beide unheimlich engagiert ham viele gesagt wir machen Projekte angefangen //mmh//
174 und (.) ähm (.) und da ich (.) wir ham uns irgendwie komplett zurückgezogen also wir ham uns ziemlich
175 so aus unserer Außenwelt zurückgezogen (.) und eigentlich auf uns selber besonnen (.) und äh (.) auf
176 einmal war'n so während so vorher so gesellschaftliche Veränderungen so (.) eigentlich so immer so im
177 Zentrum so unserer Diskussionen standen (.) drehte das sich so'n bisschen (.) und (.) wir ham halt
178 wirklich sehr stark auf uns geguckt und wollten dann halt irgendwie (.) ja wir suchen irgendwie einfach
179 anders=anders zusammen zu leben (.) ja so'ne andere Form einfach ähm so auszuprobieren das
180 hamer och jemacht aber (.) im Grunde genommen ham wir och (.) uns in der Zeit ja wie gesagt auch
181 sehr stark mit Psychoanalyse beschäftigt (.) och nich nur mit Psychoanalyse wie gesagt Bioenergetik
182 war damals och absolut anjesagt bei uns (.) und (.) ging och so sehr stark so in Richtung Selbstreflexion
183 oder gegenseitige Reflexion (.) und das hamer dann auch wirklich betrieben bis zum Exzess also (.) da
184 (.) sind wir nicht sehr liebevoll miteinander umgegangen also wir waren ne sehr innige Gemeinschaft die
185 och im Laufe der Zeit dadurch das wir uns irgendwie nur noch eigentlich dann zum Schluss nur noch
186 um uns selber gedreht haben och immer enger und enger wurde (.) so enge (.) ja so enge
187 zwischenmenschliche Beziehungen habe ich eigentlich (.) seit dieser Zeit eigentlich nich mehr jehabt
188 aber=aber gleichzeitig hat es och was sehr sehr destruktives und sehr zerstörerisches //mmh// also das
189 hatte dann so'ne Dynamik jewonnen (.) die nich gut für uns war //mmh// also die (.) ja (.) also die uns
190 ziemlich kaputt jemacht hat //mmh// (.) gleichzeitig muss ich sagen hatten wir-wir hatten ja viele
191 Visionen (.) ähm und eine ganz wichtige für uns war (.) das wir ne freie Schule eröffnen //mmh// (.) das
192 war so'n langfristiger Traum ohne das wir da überhaupt ansatzweise irgendwie in der Richtung was
193 unternommen haben aber wir hatten uns halt damals (.) halt so sehr stark so mit unserer eigenen
194 Biographie auch mit DDR-Biographie auseinandergesetzt und da war natürlich auch Schule 'n ganz
195 wichtiges Thema weil wir waren ja gerade aus der Schule raus (.) und damals war halt so antiauto-
196 autoritäre Pädagogik absolut angesagt und freie Schulen gab's damals auch noch nich //mmh// also
197 zumindest hier in der Region //mmh// also das war was janz Neues und davon ham wir geträumt (.) also
198 so (.) unsere eigene freie Schule zu gründen aber im Grunde genommen ham wir in diese Richtung (.)
199 na ja eigentlich die ganze Zeit nie was unternommen aber es war so'n langfristiges Ziel //mmh// weil es
200 war ja eigentlich so die Idee wirklich (.) ja och'n Leben lang zusammen zu bleiben //mmh// so die Vision

201 hatten wir damals **//mmh//** ja ähm (.) gut (.) also das Ganze ging irgendwie so ca. zwei Jahre (.) und in
202 der Zeit in den zwei Jahren um es irgendwie zu finanzieren war's dann so das ich ähm (.) ja immer ab
203 und zu (.) halt angefangen um zu (.) irgendwie Geld ranzukriegen (.) ähm halt noch irgendwie arbeiten
204 mussten und (.) wir sind halt immer irgendwie in Westen gegangen und ham da (.) ja also ich hab
205 eigentlich im Pflegeheim gearbeitet weil das kannt ich halt vom Zivildienst **//mmh//** und da konnte man
206 relativ leicht Geld verdienen **//mmh//** und war dann halt ne zeitlang in München in Hamburg in Kassel
207 und hab da halt immer so'n bisschen rumgejobbt bin dann wieder zurückgekommen (.) tja und (.) nach
208 zwei Jahren hatten das aber irgendwie so'n Punkt erreicht (.) wo (.) die Kommune
209 auseinandergebrochen is (.) also so (.) weil=weil ja (.) also was (.) völlig ok war (.) ((schnell bis +)) also
210 war=weil das war für uns ne sehr schmerzvolle Erfahrung also (.) das ähm (.) das wir das halt nich
211 hingekriegt haben und dieses Auseinandertrifften (.) ähm das ja also das hat auch Wunden hinterlassen
212 irgendwie bei allen also (.) obwohl jetzt im Nachhinein wie gesagt (.) äh war das zum Schluss wirklich ne
213 sehr destruktive Geschichte geworden und **//mmh//** die nich mehr-nich mehr gut war also am Anfang
214 war's ne sehr euphorische kraftvolle Geschichte aber zum Schluss ähm (.) war's völlig kraftlos und
215 **//mmh//** eigentlich nur noch getragen von (.) von Illusionen die wir uns irgendwie über diese ganze
216 Geschichte gemacht haben (.) ja ((Räusper)) und (.) nach den zwei Jahren (.) war nun halt wieder
217 Thema Berufswahl (.) und ich war halt och an dem Punkt das ich d-dann nach den zwei Jahren für mich
218 gesagt hab okay gut jetzt hab ich Lust irgendwas zu machen und wirklich och das Bestreben hatte also
219 diesen Zustand so ständig rumzujobben aber (.) eigentlich so das Gefühl haben so (.) das mein Leben
220 plätscherte so irgendwie dahin och so ziemlich planlos (.) es passiert auch nich so viel (.) das ich mir
221 dann gesacht hab gut jetzt möchte ich wieder irgendwie (.) irgendwas in Richtung Beruf machen
222 **//mmh//** (.) und (.) das war dann immer noch so die Idee wirklich was mit Geisteswissenschaften zu
223 machen (.) weil mich das immer noch interessiert hatte (.) aber gleichzeitig ähm konnt ich mir halt nich
224 vorstellen damit irgendwie beruflich was anzufangen **//mmh//** also und die zweite Alternative war halt
225 irgendwas im sozialen Bereich zu machen (.) halt Sozialpädagogik zu studieren oder halt
226 Erziehungswissenschaften (.) und im Endeffekt hats so den Ausschlag dafür gegeben (.) also ich war so
227 hin und her gerissen was ich tun sollte (.) ähm (.) eigentlich Geisteswissenschaften haben mich
228 eigentlich mehr interessiert aber äh so den Ausschlag hat äh eigentlich (.) so der Punkt gegeben das
229 ich so was machen wollte wo ich nich nur geistig irgendwie äh tätig werde **//mmh//** also (.) ich hatte
230 irgendwie das Gefühl ich muss irgendwie 'n Beruf ergreifen wo ich was so mit meiner Persönlichkeit tue
231 also wo ich meine gesamte Persönlichkeit (.) einbringe und (.) ja und nich nur halt 'n Teil von mir
232 **//mmh//** (.) und (.) ja und ähm damals hatte (.) die Fachhochschule F-Stadt (.) grade war neu gegründet
233 worden **//mmh//** und es warn da die Dozenten da neu und (.) im Grunde genommen ham se Studenten
234 gesucht und ham uns eigentlich so das blaue vom Himmel versprochen (.) also so mit Studium als

235 Persönlichkeitsstudium und äh tiefgreifenden emotionalen Erfahrungen (.) was natürlich dann alles
236 Quatsch war (.) aber (.) ähm gut ich hab da erstmal angefangen zu studieren //mmh// und (.) muss
237 sagen also F-Stadt das war (.) also'n relativ anspruchsloses Studium //mmh// also das man ziemlich
238 leicht runterrasseln konnte (.) also das hat einen nich viel gefordert //mmh// also das konnte man ruhig
239 nebenbei tun //mmh// und (.) was (.) es war auch inhaltlich relativ flach was se uns da so geboten
240 haben ((unverständlich)) also war nich wirklich ne gute Ausbildung ähm einen Vorteil hat es (.) auf jeden
241 Fall das das man halt richtig f-also was och beabsichtigt war das man richtig Freiraum hatte noch (.)
242 ähm (.) halt irgendwas zu machen //mmh// und (.) und den Freiraum hat ich dann auch wirklich genutzt
243 also ich hatte dann am Anfang (.) als ich angefangen hatte zu studieren (.) ähm so anderthalb Jahre bei
244 so nem Obdachlosencafé mitgearbeitet (.) das ich so mit Freunden organisiert hatte (.) und (.) das war
245 damals och ne ganz wichtige Sache so in unserem Leben dieses Café aber (.) aber ich hab so nach
246 den anderthalb Jahren oder während dieser anderthalb Jahre halt och festgestellt (.) das so von diesen
247 Obdachlosen (.) ja ich hab se irgendwie so als=als schwarze Löcher empfunden //mmh mh// also die
248 einen irgendwie sämtliche Energie wirklich wie so'n Staubsauger wegsaugen und ich hab da auch
249 gemerkt das ich mich da schwer irgendwie dagegen wehren konnte //mmh// also das war irgendwie
250 keene gute Energie (.) die von denen ausging //mmh// des (.) also (.) empfind ich immer noch so
251 //mmh// das is ne harte Arbeit also (.) richtig so (.) also richtig Sozialarbeit zu machen //mmh// also das
252 is nich ohne (.) ja und nach anderthalb Jahren war ich mit'm Grundstudium fertig das geht in F-Stadt
253 anderthalb Jahre (.) und damals hat ich 'n Professor (.) das war'n ganz Engagierter (.) also der hatte
254 ((Räusper)) so die Vision (.) äh also oder es war andersrum also das war so wir mussten uns nach
255 anderthalb Jahre anderthalb Jahren musste man sich auf eine Spezialisierungsrichtung festlegen (.)
256 und zwar halt es gab verschiedene Sachen und ein Professor (.) hatte halt ähm Kultur- und
257 Medienpädagogik angeboten (.) und hatte da im Endeffekt eigentlich die Vision das als eigenen
258 Studiengang zu etablieren //mmh// was er auch geschafft hat //mmh// und der Mann war richtig rührig
259 also (.) weeiß nich also so was hab ich danach nich noch mal erlebt (.) also der hat Gelder locker
260 gemacht der hatte Ideen der hat Projekte initiiert am laufenden Band (.) also (.) das war (.) echt irre (.) so
261 sein Problem war aber (.) das er eigentlich keen Studenten für sich wirklich begeistern konnte weil die
262 meisten mehr und mehr so gegangen sind um dann schon irgendwie so im Kopf wirklich so in Richtung
263 Sozialarbeit //mmh// zu gehen ja (.) und so mit seiner medienpädagogischen Schiene konnt eigentlich
264 keener was richtig anfangen (.) und eigentlich war da (.) die Situation das halt Möglichkeiten ohne Ende
265 gab also der hat Gelder für Technik besorgt wir hatten da eine technische Ausstattung (.) die war
266 unglaublich und keiner hat se genutzt der hat och Honorarkräfte engagiert und es liefen ständig
267 irgendwelche Seminare (.) die halt (.) nich besucht worden sind und das war'n natürlich (.) so für mich
268 ziemlich paradiesische Zustände //mmh// also (.) ähm (.) und ich bin dann halt ähm hab dann halt diese

269 Richtung eingeschlagen (.) und da hab ich halt gemerkt also wir hatten erst angefangen in welchem
270 Zusammenhang halt so'n paar Leute so'n offenen Kanal für F-Stadt (.) äh zu gründen (.) was och
271 geklappt hat ((unverständlich)) weil keener von uns ((unverständlich ziemlich lange ging)) (.) und (.) ja
272 und da hab ich gemerkt ähm das weil ich damals halt viel gemacht hab das warn halt so thematische
273 Angebote so-so für Schulklassen (.) irgendwelche workshops oder so und=und da (.) da hab ich halt
274 schon gemerkt das es ne Sache is die mir eigentlich liegt und (.) ähm ja (.) also die ich eigentlich gerne
275 weitermachen will (.) und dann ((Räusper)) nach'm halben Jahr (.) musst ich ins Praktikum gehen und
276 an der Fachhochschule ist das so oder war damals ich wiss nich wie's heute is das wir ein Jahr ins
277 Praktikum gegangen sind also Studium selber war nur vier Jahre davon war halt ein Jahr Praktikum (.)
278 und (.) damals hatte ich äh so Studenten von der Uni kennengelernt die Erziehungswissenschaften
279 studiert haben und die hatten vor (.) äh 'n Kinderkino in A-Stadt zu gründen //mmh// und (.) das lief äh
280 über'n Verein der auch an die Uni angegliedert war also eigentlich (.) es waren nur zwei irgendwie die
281 des vorhatten //@@// @@ und ähm da hat ich mich dann entschlossen weil das irgendwie ich hab ne
282 Praktikumsstelle gesucht äh gesucht halt also so im medienpädagogischen Bereich und das war halt
283 relativ schwierig (.) da hier in der Umgebung was zu finden und dann hat ich halt wollt ich erst nach
284 Berlin gehen da'n Praktikum machen und da hat ich halt von den ((unverständlich)) gehört das die's
285 vorhatten (.) und dann hab ich halt da mein Praktikum gemacht (.) und (.) ja das war (.) also wir waren
286 zusammen noch mit ner anderen Projektgruppe die ham das war och ne richtig schöne Sache die
287 ham'n Bauspielplatz organisiert (?) weiß nich ob du das kennst (?) also da könn so Kinder es is einfach
288 ne Fläche mit Holz und Werkzeug //mmh// da können Kinder die hinkommen einfach sich Buden bauen
289 und es geht eigentlich so darum so Gemeinschaft zu erleben //mmh// wir ham viel gekocht und
290 gemeinsam was gemacht und also (.) wirklich ne schöne Sache (.) und (.) wir waren vielleicht weiß ich
291 nich so zehn Leute zusammen also Bauspielplatz und Kinderkino (.) und (.) wir hatten dann och ne
292 Einrichtung jekriegt //mmh// vom Jugendamt im A-Viertel //mmh// also in einer Kindertagesstätte
293 //mmh// (.) und sin da eigentlich mit ziemlich viel Enthusiasmus rangegangen (.) aber (.) und hatten vor
294 (.) also eigentlich mit der Zielstellung wirklich äh ne Einrichtung zu schaffen (.) die sich och langfristig
295 mal etabliert //mmh// was natürlich (.) na ja 'n bisschen vermessen war weil also (.) ich glaub wir ham
296 uns da einfach überschätzt (.) also (.) weil (.) ich glaub Studenten sin immer gut drin wenn es irgendwie
297 so zeitlich begrenzt is //mmh// und so ne Geschichten und wo man so Engagement und Ideen (.) und
298 Kreativität einbringen kann (.) aber das was wir halt vorhatten das hi-hat halt bedeutet das wir halt
299 kontinuierliche Arbeit leisten müssen //mmh// also die sich auch immer mal über ne Woche erstreckt so
300 halt über Jahre hinaus //mmh// ((Räusper)) und das war eigentlich ne Nummer zu groß für uns //mmh//
301 also (.) obwohl ich halt sagen musste wir hatten dann=wir hatten dann auch ABM-Kräfte jekriegt und aber
302 (.) schon diese ganze Verwaltung mit ABM-Kräften das war (.) ja (.) das war dann wirklich zu viel

303 geworden das war dann auch so die klassische Entwicklung das die Arbeit sich dann och so auf so'n
304 paar Schulter halt //mmh// irgendwie verteilt wurde und ähm das die Leute halt dann wirklich überlastet
305 waren und (.) äh dann och schnell ausgebrannt sind (.) im Endeffekt war's dann aber so das wir (.) es
306 eigentlich kurz davor war das das Jugendamt uns in die Hilfebeziehung rein nimmt (.) obwohl das
307 Jugendamt schon bisschen mit Skepsis uns gegenüber getreten ist och zu recht also ich kann das
308 heute total nachvollziehen //mmh// also (.) ich würde da an deren Stelle och keen Zutrauen zu so'nem
309 (.) Projekt haben (.) äh wir waren aber trotzdem kurz davor wir hatten es irgendwie geschafft und dann
310 gab's n Brand (.) und da hatten Jugendliche das Haus irgendwie angezündet und äh damit hatte sich
311 das dann erledigt und's war in=in ziemlich kurzer Zeit auseinander (.) ähm und ich hatte dann (.)
312 anfangs noch zu dritt zum Schluss war ich dann irgendwie ganz alleene (.) äh trotzdem immer noch vor
313 das irgendwie weiter zu führen und das halt mobil zu machen (.) und da hatte (.) ja und unsere Arbeit
314 bestand also eigentlich so darum also einerseits so Kinovorführungen zu machen und das halt
315 medienpädagogisch zu bearbeiten und (.) was ich halt och viel gemacht hab einfach so Filme mit Kinder
316 zu sehen //mmh// (.) und (.) ja (.) und hab das aber wie gesagt hab das dann noch versucht zu retten
317 ((leise bis +)) also konnte irgendwie von dem Projekt nich so richtig loslassen und das so mobil noch
318 versucht neu (.) zu installieren (+) aber so richtig funktioniert hat's doch nich weil ich nich so richtig
319 Mitstreiter damals gefunden hatte (.) ähm im Endeffekt war's dann so das mein Studium aber zu Ende
320 ging ((zündet Zigarette an)) also das ich dann fertig war mit studieren (.) und (.) ja und sich dann halt die
321 Frage stellte okay was ich mach ich jetzt mit dem Abschluss (.) und da war's dann aber so das genau
322 zum Ende des Studiums (.) mein erster Sohn auf die Welt kam und ich dann eigentlich zu dem
323 Zeitpunkt nich so unbedingt so das Bestreben hatte jetzt irgendwie vierzig Stunden arbeiten zu gehen
324 //mmh// (.) und (.) und ich hatte damals (.) so die Idee das ich halt noch mal 'n richtiges Kinderkino in A-
325 Stadt eröffne=und mir da eigentlich selber so'ne Arbeitsstelle schaffe (.) und (.) das war auch (.) so in
326 der Planung ganz (.) ziemlich weit gediegen (.) also ich hatte (.) noch so also während dieser
327 Kinderkinozeit hat ich so noch mit=mit drei Freunden also unabhängig von dieser Kino-also von dieser
328 Kinderkinogeschichte äh angefangen wir hatten ne Firma gegründet und haben so
329 Openairkinoveranstaltungen gemacht (.) aber wirklich eigentlich schon unter der Prämisse um einfach
330 Geld damit zu verdienen //mmh// also halt so ((unverständlich)) das äh da Geld zu machen und
331 dadurch hat ich dann halt och so die Leute in A-Stadt kennengelernt die halt och so mit Kino zu tun ham
332 und damals (.) als ich dann fertig war mit studieren hatte ich mit Timon Schmidt (.) mit ähm dem Inhaber
333 vom Lichtspiel³ //mmh// hat ich so'ne Reihe im Volkspark so ne Kinoreihe gemacht (.) und da sin wir
334 irgendwie ins Gespräch gekommen und äh (.) ich hab den och sein Partner den Torsten (.) also denen
335 zusammen das Sternkino und Lichtspiel gehört hab ihm das so erzählt was ich vor hab und die war'n da

³ Kino

336 sehr offen und sind ja auch eigentlich so richtig sin ja richtige Kino(.)iams //mmh// und die war'n da
337 ziemlich begeistert und hatten mir letztendlich angeboten (.) das ich das Kinderkino im Lichtspiel
338 machen kann und hatten auch wirklich (.) gute Konditionen mir gesagt (.) also geboten (.) weil's ihnen
339 einfach am Herzen lag das da halt auch Kinder-Kinderkino stattfindet //mmh// und dann hatt ich da auch
340 mit'm Jugendamt drüber geredet so wegen Stelle finanzieren und so und die waren eigentlich och
341 ziemlich offen (.) weil diesmal war halt irgendwie so'n potenter Partner einfach so dahinter und das
342 fanden'se gut (.) und ((Räusper)) im Endeffekt war da aber dann das Problem also eigentlich hätt ich
343 damit anfangen können //mmh// das Problem war damals halt nur das ich so die Gründung oder die
344 Eröffnung vom Lichtspiel eigentlich ewig hingezogen hat weil das Bauordnungsamt irgendwie eine
345 Auflage nach der anderen gegeben hat (.) und (.) eigentlich so die Eröffnung des Kinos in ziemlich
346 weiter Ferne gerückt war //mmh// und ich war in der Zwischenzeit dann halt schon'n dreiviertel Jahr mit
347 Studium fertig (.) und gut Jonas war damals schon'n dreiviertel Jahr (.) und wo ich dann (.) mir gesagt
348 habe okay ich kann das jetzt hier nich einschätzen (.) //ja// wie lang das noch dauert (.) und ich möchte
349 jetzt irgendwie gerne anfangen mit arbeiten (.) und ich hab mich dann erstmal ((Räusper)) blindlings so
350 vor=also auf alles Mögliche och halt beworben (.) und die erste Stelle die ich halt dann bekommen habe
351 wo ich dann ne Zusage gekriegt habe (.) das war beim internationalen Bund das war so'n Projekt da
352 ging's darum (.) so arbeitslose Sozialhilfeempfänger wieder in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren
353 also (.) war (.) na ja also war nich so'n tolles Projekt //mmh// aber so als Berufseinstieg war's damals
354 okay und ich war (.) och so durch (.) durch Jonas auch janz schön eingespannt (.) und es war die
355 Arbeitsbelastung war irgendwie nich so hoch also das war ziemlich relaxte Arbeit (.) die ein nich so
356 gefordert hat und daher war das okay und (.) 'n Teil meiner Arbeit war halt auch äh trotzdem wieder
357 Unterricht äh zu machen (.) also wir hatten immer so'ne Theoriephase so so'n Vorbereitungsphase für
358 die Sozialhilfeempfänger wo wir so'n paar Schulungen mit denen gemacht haben dann ging's halt
359 darum irgendwie Praktikumsplätze zu su-äh zu suchen in der Hoffnung //mmh// das sie da genommen
360 werden (.) ähm (.) ja und das hab ich damals och (.) eigentlich so am liebsten gemacht also so dieses
361 Schulen (.) und gleichzeitig war's och so das ähm bei uns im Haus also wir waren im F-Stadteil ähm da
362 der gleiche Verein noch'n anderes Projekt hatte (.) und das war (.) nannte sich die andere Schule (.) das
363 war'n Schulverweigerprojekt //mmh// also für Schulschwänzer (.) die da halt Unterricht hatten und äh
364 auch später sozialpädagogisch betreut wurden (.) und aber gleichzeitig halt äh (.) 'n großen Praxisanteil
365 halt //mmh// äh in ihrer Schulzeit hatten (.) und das fand ich schon immer spannend (.) das so zu
366 erleben (.) ja und dann (.) war das halt so so nach anderthalb Jahren lief das Projekt wo ich beschäftigt
367 war aus (.) also die Fördergelder also das Projekt wurde turnusmäßig beendet und es wurden irgendwie
368 keene neuen Fördergelder bereitgestellt (.) ähm (.) tja und gleichzeitig lief ähm dieses Schulprojekt auch
369 aus (.) und es war aber im Gespräch das ähm das es da halt 'n neues Förderprogramm aufgelegt

370 werden sollte und das es da halt weitergehen sollte //mmh// und ich hatte dann (.) äh (.) weil wir halt
371 auch im gleichen Haus wohnen kannt ich die Leute ja (.) die da beschäftigt waren (.) und ähm die
372 Projektleitung wollte gerne das ich ähm bei der Schul-bei dem Schulverweigererprojekt dann als
373 Sozialpädagoge anfangen (.) und es war (.) also da (.) das hat mich schon begeistert (.) also das wollt ich
374 schon unbedingt machen und hab dann och zusammen mit ihr 'ne Konzeption geschrieben (.) und (.) ja
375 also da war ich echt Feuer und Flamme (.) und dann weiß ich och noch heute (.) eh ähm irgendwie
376 beim Projektschreiben wir haben rumdiskutiert und wir haben überlegt wie wir's machen könnten (.) und
377 dann irgendwann weiß ich noch hat mich die Projektleiterin irgendwie so ganz ernst angeguckt und
378 meinte dann zu mir das für mich schon bewusst sein sollte das ich als Sozialpädagoge arbeiten werde
379 und nich als Lehrer @.@ und da (.) und das hat mich schockiert (.) weil irgendwie (.) ja hatt ich
380 irgendwie im Kopf da irgendwie im Unterricht tätig zu werden oder zumindest was mit Unterricht zu tun
381 zu haben //mmh// also vielleicht nich selber nich selber Unterricht zu machen aber zumindest irgendwie
382 so Rahmenbedingungen vorgeben zu können und dann auf einmal so die Vorstellung (.) dann doch nur
383 wieder Sozialpädagoge zu sein und mich um so soziale Belange eigentlich nich Sozialpädagoge
384 sondern als Sozialarbeiter ähm (.) also es war in dem Moment war irgendwie wie so'n kleiner
385 Faustschlag also mit der Bemerkung die sie da gemacht hatte (.) im Endeffekt war's dann aber so das
386 ähm (.) ja mein Vertrag lief aus (.) und ähm (.) und das Schulprojekt äh wurden die Gelder irgendwie
387 nich bewilligt und ähm (.) also es zog sich dann hin (.) und es war im Endeffekt war's nich klar ob's mit
388 diesem Schulprojekt immer noch weiter gehen sollte und ich war da in der Zwischenzeit schon wieder 'n
389 viertel Jahr arbeitslos (.) und äh irgendwann hatte die=und hatte eigentlich darauf gewartet das halt die
390 Gelder irgendwann kommen //mmh// für das Schulprojekt und dann hatte (.) die Projektleiterin aber mit
391 mir geredet und meinte ich sollte mich aber nich drauf verlassen und es sieht sehr vage aus und (.)
392 hatte in der Zeit hatt ich gleichzeitig 'n Angebot ähm bei 'nem Bildungsträger anzufangen diese
393 berufliche Ausbildung (.) und (.) ja und weil ich das Risiko halt nicht eingehen wollte jetzt vielleicht noch
394 noch'n halbes Jahr warten zu müssen und irgendwie geht's wieder schief und ich steh nun völlig ohne
395 was da //mmh// hab ich dann bei dem Bildungsträger angefangen (.) und ähm (.) also der
396 Bildungsträger hat in dem Sinne überbetriebliche Ausbildung gemacht (.) für sozial benachteiligte
397 Jugendliche gleichzeitig aber auch (.) da war ich eingesetzt (.) so für Abgänger von LB Schulen und Vh
398 Schulen also das war so die Mehrzahl der Jugendlichen die bei uns waren (.) und ja und dann war ich
399 als Sozialpädagoge angestellt und da war die Situation (.) also ich hatte vier Ausbildungsgruppen die
400 ich zu betreuen hatte und (.) die Jugendlichen haben bei uns ne praktische Ausbildung gemacht hatten
401 uns bei uns auch Unterricht also so'n bisschen Nachhilfe (.) und dann gleichzeitig auch die
402 Berufsschule äh besucht da hatten sie ihre theoretische Ausbildung (.) und da war's so (.) das eigentlich
403 als Sozialpädagoge hatte man schon ne ganz zentrale Stellung also weil eigentlich so (.) eigentlich hat

404 man die Gruppen geleitet //mmh// die Ausbildungsgruppen und war eigentlich och so für (.) den Ablauf
405 der Ausbildung verantwortlich (.) und (.) weil man eigentlich och die Schnittstelle zwischen allen
406 Bereiche dargestellt hat //mmh// also man war einerseits klar für (.) so die soziale Betreuung der
407 Gruppen zuständig (.) weil es war'n halt natürlich auch Jugendliche die grade so Loslösung vom
408 Elternhaus hatten und so eigene Wohnungen ((unverständliche)) viele Sachen zu erledigen (.) und
409 gleichzeitig ging es natürlich och konkret um Ausbildung och so in Gruppen weil das war natürlich auch
410 sehr konflikteladen dort in diesem Ausbildungsbetrieb untereinander also bei den Azubis (.) ja das
411 Problem war aber eigentlich das man (.) ja eigentlich für (.) sehr viel verantwortlich war aber im Grunde
412 genommen Einfluss nich hatte (.) also (.) oder der Einfluss sehr beschränkt war und das war (.) schon
413 ziemlich frustrierend (.) also (.) weil natürlich klar die Ausbilder waren bestrebt äh so ihren Bereich zu
414 haben die ham sich halt kaum reinreden lassen genauso die Berufsschullehrer //mmh// und so die
415 Nachhilfelehrer waren vielleicht noch'n bisschen offener aber (.) im Grunde genommen ham se och so
416 ihren Bereich verteidigt (.) und ähm (.) ja im Grunde genommen hatte man irgendwie das Gefühl relativ
417 einflusslos zu sein //mmh// und (.) äh also ich muss auch sagen mich in der Zeit immer so die Ausbilder
418 so'n stückweit beneidet hab (.) weil die halt einfach 'n janzen Tag mit den Jugendlichen zusammen
419 waren und dadurch natürlich janz andere Möglichkeiten hatten //mmh// ähm als ich der halt vier
420 Gruppen hatte und äh auch viel Verwaltungskram machen musste (.) und (.) ja (.) also da war ich
421 immer'n bisschen neidisch (.) //mmh// ähm (.) ja (.) und generell och unzufrieden also mit dieser Arbeit
422 (.) ja und ähm (.) dann (.) war's so (.) also in der Zwischenzeit war mein zweiter Sohn auf die Welt
423 gekommen (.) und ähm ich war dann (.) ja ((Räusper)) und es war dann so Timon ähm hatte dann
424 ziemlich schnell'n Unfall (.) und das war eigentlich so (.) so'ne richtige Zäsür also in meinem Leben also
425 die äh so (.) äh stattgefunden hatte (.) also er hatte (..) ((sehr leise bis +)) er hatte so'n so'n Topf mit
426 heißem Wasser irgendwie vom Herd gezogen und hat sich da ziemlich (.) ziemlich üble Verbrühungen
427 zugezogen (.) und (+) (.) ja (.) also im Grunde genommen war's so (.) also er is dann halt auf
428 Intensivstation gekommen und (.) also ich glaube (..) also ((sehr leise bis +)) ich glaub die Ärzte ham
429 ihm damals irgendwie keene große Überlebenschance gegeben also (.) (+) und eigentlich ham se
430 ((Räusper)) uns mit der Situation so vertraut jemacht das äh (...) also im Grunde genommen jeder Zeit
431 äh damit zu rechnen ist das er sterben kann //mmh// und es war halt vor Ostern passiert und (.) und
432 damals ähm (.) hatte halt (.) so Timons Mutter und ich damals die Entscheidung getroffen das wir jetzt
433 ihn da einfach nich alleene lassen können (.) und äh sin dann halt einfach bei ihm geblieben (.) also
434 sprich wir ham uns dann immer so alle acht Stunden abgewechselt (.) und ähm (.) ja da auf der
435 Intensivstation (.) das war war'n die festgelegten Besuchzeiten aber im Grunde genommen äh bhh naja
436 gut die konnten uns ja kaum rausschmeißen sie ham's auch irgendwie akzeptiert das wir halt
437 dageblieben sind (.) und na ja und ich hatte darüber auch meine Arbeitgeber informiert (.) so wie die

438 Situation is (.) und hatte dann gesagt das ich dringend Ruhe brauch und eigentlich so mein Arbeitgeber
439 eigentlich ziemlich kulant reagiert (.) die Personalchefin hat gequatscht so lass mich krank schreiben
440 und (.) sin se erstmal für ihren Sohn da alles andere gucken wir dann später (.) ja (.) und (...) im Grunde
441 genommen zog sich das dann letztendlich über (.) über fast drei Monate hin (.) wo es halt so war das
442 (...) na ja das war eigentlich so'n Zeitraum wo also eigentlich so von sechs Wochen so wo akute
443 Lebensgefahr bestand //mmh// und wo eigentlich keener so richtig wusste ob er den nächsten Tach
444 überlebt (.) und in der Anfangszeit war's so das ähm (.) damals so die ersten zwei drei Wochen ham die
445 ihn total mit Schmerzmitteln und Beruhigungsmitteln einfach volljepumpt (.) weil das sin ja ziemlich üble
446 Schmerzen die er da hatte und eigentlich war er da kaum ansprechbar ((unverständlich so für sich
447 hinge-)) und und in der Zeit (.) ja das war halt irgendwie so'ne Zeit wo ich irgendwie nur so daneben
448 sitzen konnte und es war auch (.) er hatte da Verbrennungen und da is es halt auch wichtig (.) das da
449 halt auch (.) so die Umgebung keimfrei gehalten worden is und da hat er 'n Einzelzimmer gehabt wo
450 irgendwie so'ne Luftschleuse war um diese ähm (.) um so die Keime aus der Luft also mit Klimaanlage
451 ((Räusper)) ich war halt eigentlich immer die ganze Zeit dann alleine mit ihm (.) also wenn ich halt grade
452 Schicht hatte mit ihm (.) und (.) ja gut also ich war einfach da konnt ihm was vorsingen irgendwie (.)
453 ähm irgendwas erzählen und so hoffen ((unverständlich)) aber (.) aber es war halt och irgendwie ne Zeit
454 wo ich (.) wo ich irgendwie viel=viel Zeit hatte so (.) so über mich nachzudenken (.) und (..) ja und mich
455 das irgendwie alles was ich so bisher so beruflich jemacht hab (.) auch nich nur beruflich auch privat
456 das eigentlich äh (.) so mal so Revue passieren lassen hab (.) und damals och vieles in Frage gestellt
457 hab (.) so (..) und gleichzeitig war das dann auch (.) ich wiss nich wie das kam vielleicht irgendwie weil
458 auf einmal so so Tod auf einmal so präsent war so (.) war'ne Zeit immer so'n janz starkes Bedürfnis bei
459 mir irgendwie noch mal richtig zu studieren richtig zu lernen es war so ne Gier es war auch es war ja
460 ((unverständlich)) ja irgendwie spätes Frühjahr und es war fast ((unverständlich: Winterausgang)) und
461 dann kam so in der Zeit brach so der Frühling durch und (.) es war irgendwie so der Frühling und (.) so
462 tot und irgendwie (.) ich weeiß nich also war da irgendwie so (.) so die Idee da irgendwie so grundlegend
463 irgendwie so einige Sachen zu ändern (.) also bei mir (.) ja (.) und (.) ((sehr leise kaum verständlich bis
464 +)) also er hat's überlebt (.) also der hat da wirklich gekämpft (+) (.) und ähm nach neun Wochen (.) also
465 ich war ja dann insgesamt neun Wochen krank geschrieben (.) ((zündet Zigarette an)) (.) und nach neun
466 Wochen bin ich dann wieder auf Arbeit jegangen (.) und das äh ja mittlerweile war's aber so das mein
467 Arbeitgeber das irgendwie (.) überhaupt nich mehr lustig fand (.) und (.) also was (.) irgendwie auch
468 damit ((Räusper)) damit zusammenhing (.) also'n bisschen kann ich das och ähm nachvollziehen aber
469 na ja nee ich kann's nich nachvollziehen aber also im Prinzip isses halt so das in der Berufsausbildung
470 (.) die kriegen ja das Geld vom Arbeitsamt und da wird halt gezahlt (.) pro Azubi und da isses halt so
471 das äh (.) wenn die halt am Anfang des Ausbildungsjahres halt'n Ausbildungskurs von zwölf Leuten voll

472 haben müssen müssen die so und so viel Geld kriegen und davon könn die dann das und das Personal
473 einstellen 'n Problem wird's halt nur dann (.) wenn während der Ausbildung doch ähm Auszubildende
474 einfach weggehen also die Ausbildung abbrechen (.) weil dann stellt das Arbeitsamt natürlich sofort die
475 Zahlung für die ein und dann passiert's natürlich wenn dir während des Jahres irgendwie die Hälfte der
476 Gruppe wegbricht (.) ja das dann nur noch die Hälfte Gelder gezahlt wird //mmh// und äh der ähm äh
477 Bildungsträger natürlich ins Minus rutscht //mmh// und ((Räusper)) es war halt so bevor ich ähm bevor
478 das mit Timon passiert ist war-war's halt so das es schon ziemlich jekrieselt hat es waren einige
479 Gruppen so'n bissl am bröckeln aber nich meine meine liefen eigentlich gut (.) und dann war ich halt
480 weg (.) und äh und in der Zeit fing's dann halt irgendwie och'n bisschen an also bei meinen Gruppen 'n
481 bisschen kritisch zu werden und es war halt och bei dem Verein halt och so das der Sozialpädagoge
482 halt immer für solche Belange zuständig war also die Ausbilder och sobald es irgendwie Ärger gab ham
483 das die Ausbilder den Sozialpädagogen aufgebrummt und dann mussten die Sozialpädagogen dann
484 halt'n bisschen Streitschlichtung machen //mmh// (.) ja (.) und das ham se halt och wei-so weiter so
485 gemacht als ich nicht da war und dadurch sind die Gruppen 'n bisschen ins kriseln jekommen und ham
486 se natürlich Panik gekriegt (.) gleichzeitig muss ich aber och sagen das bei dem Bildungsträger (.) ähm
487 wobei eigentlich das is generell im sozialen Bereich so das mit Personal einfach unter der Sau
488 umgegangen wird //mmh// also (.) man könnte sagen der schlimmste Bereich ist der Sozialbereich also
489 (.) wenn's um Umgang mit (.) Angestellten geht (.) also es is also (.) ich kenne einige Sozialpädagogen
490 bei denen ich's mitkriege also (.) ja was da so abgeht (.) äh das is wirklich übel (.) also das is unter aller
491 Sau (.) also wie Leute da behandelt werden ja und ich muss och sagen also das bei dem Bildungsträger
492 war auch äh so das Klima war auch ziemlich schwierig also (.) es war immer irgendwie Intrigen und äh
493 es war im Endeffekt och so das (.) so Ausbilder und Sozialpädagogen könn sich ja é nich leiden (.) das
494 is ja so wie Katz und Maus und äh (.) und irgendwie als ich dann krank geschrieben war ham (.) die
495 lieben Ausbilder die Chance natürlich och sofort beim Schopfe jepackt und fingen dann an so (.) äh
496 gegen mich irgendwie Vorwürfe zu erheben was ich irgendwie nich jetan hätte (.) was eigentlich alles
497 absurd war aber (.) so war halt das Klima und die Geschäftsführerin hat wohl dieses Klima och sehr
498 gefördert und unterstützt //mmh// also es war so Druck erzeugen und eigentlich och (.) so mit Spitzeln
499 im Personal (.) also es war ziemlich übel //mmh// auf jeden Fall kam ich zurück (.) und es war so das ich
500 bei dem Bildungsträger die ham immer Jahresverträge uns gegeben (.) also obwohl eigentlich ne
501 Ausbildung ja über drei Jahre läuft (.) kriegt das Personal kriegt nur e-ein Jahr Jahresverträge und
502 werden dann immer entsprechend verlängert (.) was arbeitsrechtlich überhaupt nich zulässig is aber es
503 hat den äh überhaupt nich jejuckt (.) und im Grunde genommen hat es dadurch dazu gedient eigentlich
504 'n Druckmittel gegenüber dem Personal zu haben weil einfach keiner wusste ob am Ende des Jahres
505 oder dann zum Sommerende äh einfach der Vertrag verlängert wurde ja //mmh// (.) ja und ich kam

506 dann zurück und dann gab's 'n Personalgespräch (.) also turnusmäßig weil mein Vertrag ja auslief (.)
507 und da hatt'n se dann ((Räusper)) zu mir gesagt (.) also in der Belegschaftsführung (.) und ähm da
508 wurde mir dann irgendwie mitgeteilt so mit meiner Arbeit das sie schon irgendwie zufrieden sind aber (.)
509 das sie gerne ((unverständlich: Wert legen zu haben)) und'n Unternehmen mit ((unverständlich: ner w.a.
510 sind)) und ja und der Vorfall mit Timon so bedauerlich wie er auch is (.) ähm hätt ich ihnen irgendwie
511 gezeigt (.) also wortwörtlich (.) wie die zeitlichen Prioritäten liegen (.) und die (.) liegen nun mal
512 anscheinend auf Seiten meiner Kinder und nicht beim Unternehmen (.) und sie wollen's mir nicht
513 wünschen aber es könnte ja sein das so'n Vorfall noch mal passiert und dann wüssten sie sozusagen
514 das ich wieder ausfallen würde (.) und ja (.) und deshalb sehen sie mich als ((unverständlich: leerer
515 Mitarbeiter ...beschäftigen)) //tehh// @.@ ((leise lakonisch)) ja im Grunde genommen ja mein Vertrag
516 lief also aus also sie ham's im Endeffekt ham'ses dann och nach (.) paar Wochen wieder rückgängig
517 machen wollen //mmh// und mir im Endeffekt dann (.) doch'n Vertrag angeboten aber also (.) ((sehr
518 leise)) nee //mmh// also ich meine gut's war irgendwie schön ham se mir noch ne schöne Steilvorlage
519 gegeben sie ham sich dann auch eigentlich'n bisschen halt entschuldigt dafür aber (.) eigentlich die
520 Geschäftsführerin hat sich nich entschuldigt sie hat sich dann die Personalchefin vorjeschickt und die
521 hat sich dann (.) aber (.) also für mich war da äh (.) also es hat mich echt zutiefst verletzt //mmh// also
522 es hat (.) also ich war stinkesauer aber nich nur sauer also es hat es hat (.) es hat mich richtig verletzt
523 //mmh// also so (.) und damals konnt ich da=also damit konnt ich dann auch da nicht weiterarbeiten
524 also //mmh// (.) ja (.) und im Endeffekt war dann halt die Situation dass ich halt dass mein Vertrag halt
525 auslief und ich mir überlegen musste was ich mache und da war halt die (.) war schon noch im
526 Hinterkopf irgendwie nochmal richtig zu studieren und nich nur wie in G-Stadt (.) und ähm ne
527 Sozialpädagogin mit der ich damals zusammen gearbeitet hatte die hatte an der Uni studiert (.)
528 Erziehungswissenschaften und die hatte die Idee noch mal Lehramt zu studieren und (.) hatte mir
529 irgendwie och so davon erzählt und ich fand's och ganz spannend und (.) gleichzeitig aber hat ich (.)
530 hatten wir irgendwie beide so die Vorstellung wir reißen das so in zwei drei Jahren runter (.)
531 //@mmh@// @und so nebenbei (.) und ähm uns wird ja é ganz viel anerkannt und das is eigentlich
532 überhaupt keen Thema (.) ich mein wir war'n halt Sozialpädagogen die studiert hatten @.@ //@.@// wir
533 waren irgendwie der Illusion anheim gefallen das Studium generell so aussieht (.) und ja (.) und das
534 fand ich schon reizvoll (.) also weil ich zum einen (.) hab ich halt wirklich also grade als ich bei dem
535 Bildungsträger äh gearbeitet hab eigentlich so danach eigentlich gelächzt so wirklich (.) einfach wirklich
536 so Einflussmöglichkeiten zu haben so (.) und ich hatte mich wirklich so in meinen Möglichkeiten
537 begrenzt gefühlt (.) was ich so leisten kann (.) da war so natürlich die Vorstellung (.) ähm so als Lehrer
538 zu arbeiten sehr reizvoll //mmh// und gleichzeitig war's natürlich das muss ich (.) glaube dazusagen (.)
539 ähm es is natürlich och so bei Sozialpädagogen (.) is so das äh (.) es is halt (.) sehr verbreitet es is halt

540 immer ((Handy klingelt, er schaltet es aus)) ähm das es halt (.) sehr verbreitet is immer nur befristete
541 Arbeitsverträge zu erhalten und dann ist es richtig grottenschlecht bezahlt (.) also (.) ich hab damals als
542 Sozialpädagoge das verdient was ich jetzt als als Lehramtsanwärter **//mmh//** bekomme ja (.) also und
543 es hat mich am Anfang noch nicht gestört aber (.) aber irgendwann fing's mich an zu nerven **//mmh//** also
544 weil (.) ich will sicher nicht im Lus=Luxus leben aber ich möchte ähm (.) irgendwie die Vorstellung und
545 ich sehe auch heute noch so die Sozialpädagogen mit denen ich zusammen studiert hab ähm wie die
546 leben (.) weiß ich nicht also hab ich irgendwie keine Lust drauf also äh wirklich (.) es war schon 'ne
547 harte Arbeit die ich da gemacht habe (.) teilweise anstrengender als heute (.)**//mmh//** oder zumindest als
548 das was Lehrer machen so im Vorbereitungsdienst ist vielleicht auch noch was anderes (.) und gleichzeitig
549 äh irgendwie gerade so Sozialhilfeniveau zu erreichen mit Verdienst ähm (.) fand ich irgendwie echt
550 unangemessen und auch immer irgendwie keine richtige Perspektive zu haben (.) und (.) und es ist halt
551 auch wirklich anstrengend wenn du (.) irgendwie im Projekt mit dabei bist und die Projekte gingen ja bis
552 so eineinhalb so zwei Jahre und dann bist du irgendwie gerade an so'nem Punkt wo (.) wo du denkst okay
553 jetzt ist hast du verstanden worum's eigentlich geht und jetzt könntest du eigentlich loslegen wirklich gute
554 Arbeit zu machen **//mmh//** (.) und dann läuft das Projekt aus **//mmh//** und dann musste wieder'n neues
555 Projekt beantragen (.) wo du dich an Förderrichtlinien orientierst und du schreibst dann irgendwelche
556 Konzeptionen die Förderrichtlinien entsprechen (.) also (.) und da ist=war natürlich auch gleichzeitig
557 so'ne so'ne=so die Vorstellung so'ne Perspektive zu haben auch verbeamtet zu werden natürlich
558 reizvoll **//mmh//** (.) ja (.) und tja und deshalb hatt ich mich dann halt beworben auf das Studium (.)
559 gleichzeitig hatt ich auch (.) also ich hatte mich erstmal prophylaktisch beworben weil ich dachte okay
560 Bewerbungsfrist hält ein (.) dann war's aber so das ähm (.) damals äh ((leise bis +)) eigentlich so
561 mein drittes Kind unterwegs war ((+)) (.) also das Claudia wieder schwanger war und eigentlich die
562 Schwangerschaft (.) na ja also es war halt die dritte Schwangerschaft innerhalb von vier Jahren (.) und
563 irgendwie da zwischendurch musste Timons Unfall der uns irgendwie so (.) also ja ganz schön fett
564 traumatisiert hatte **//mmh//** also ((unverständlich)) (.) und dadurch war die Schwangerschaft schon ganz
565 schön auch ganz schön (.) nicht so richtig schlimm problematisch aber die war schon ganz schön
566 anstrengend und (.) Timon und Jonas waren damals auch noch nicht im Kindergarten (.) also das da auch
567 immer noch die Kinderbetreuung anstand und äh (.) Claudia war halt auch die ersten Wochen dann
568 wirklich so ausgefallen ist musste=sehr viel liegen war halt auch körperlich glaub ich nicht einfach für
569 Claudia **//mmh//** und (.) im Grunde genommen hätte das für mich geheißen hätt ich jetzt'n Job
570 angenommen (.) das ich in der Probezeit mich schon wieder (.) was weiß ich krank schreiben lassen
571 muss wenn die Kinder krank sind weil (.) weil's Claudia nicht geschafft hätte und das (.) na ja ist man
572 dann inzwischen (.) rausgeflogen **//mmh//** also weil ich (.) weil so läuft das halt **//ja//** also wenn du dich
573 während der Probezeit nur für Kinder krankschreibst und dann vielleicht sogar als Mann (.) dann ähm (.)

574 ja (.) //ja// ((leise bis +)) also dann überstehst du die Probezeit einfach nich //mmh// das is äh (.) das sin
575 halt diese ((unverständlich)) im sozialen Bereich na ja ((+)) und deshalb war dann halt so die Idee (.) gut
576 fängste halt noch mal an zu studieren (.) und äh (.) auch so mit dem Hintergrund das verschafft mir och
577 so'n bisschen Freiraum ich bin dadurch flexibel auch so wegen Kinderbetreuung (.) und finanziell (.) ich
578 hatte ja auch damals die Illusion das in drei Jahren (.) ich hatte das dann auf drei Jahre erhöht @.@
579 und ich dachte gut drei Jahren ja ist nich so schlimm und nebenbei kannst noch gut arbeiten (.) ja noch
580 zu verdienen @.@ //@.@// tja aber es hat sich dann aber irgendwie anders darstellt @.@ //@.@// (.)
581 also (.) und (..) ja (.) also ich glaube (.) im Nachhinein (.) also hätt ich gewusst was auf mich drauf
582 zukommt hätt ich's nich gemacht (.) also es war auch sch=also jetz im Nachhinein bin ich froh dass ich's
583 gemacht habe //mmh// (.) aber (.) im Grunde genommen war halt für mich och das Problem (.) also (.)
584 es war ich hatte irgendwie damals och so finanziell für mich so'ne Rechnung aufgemacht (.) ich war ja
585 als Sozialpädagoge arbeiten gegangen und damals war'n wir (.) als Familie so mit meinem Einkommen
586 Claudia war ja noch in der Elternzeit im Erziehungsjahr (.) und damals wurde ihr grade die Sozialhilfe
587 ((unverständlich)) und (.) für mich war halt einfach so die Idee okay wenn de jetzt drei Jahre studierst (.)
588 dann fall ich würde ich ja aus der Bedarfsgemeinschaft rausfallen und die Kinder und Claudia würden
589 Sozialhilfe kriegen und ich bräuchte eigentlich nur'n Sozialhilfesatz mir selber erarbeiten und äh damit
590 wär'n wer finanziell auf'm gleichen Level ich kann dann ((unverständlich)) so hatt ich mir das eigentlich
591 alles so vorgestellt (.) und dadurch lief (.) damals lief auch die Kinosache noch ziemlich gut und ich
592 hatte ja auch den Berufsabschluss als Sozialpädagoge (.) war's halt nich so schwierig irgendwie so'n
593 gut bezahlten=relativ gut bezahlte Jobs ranzukriegen (.) und (.) im Grunde genommen war das dann (.)
594 halt'n bisschen schwieriger weil einerseits ich das Studium halt unterschätzt habe was es halt mir
595 abverlangt och zeitlich (.) und zum anderen kam ja dann so die Trennung dazwischen (.) und für mich
596 war dama- da die Situation verbunden (.) das halt mein Finanzbedarf auf einmal ja (.) völlig in die Höhe
597 ging (.) und ich dann einfach nich nur'n Sozialhilfesatz für mich erarbeiten musste sondern einfach (.)
598 halt so viel Geld erarbeiten musste dass ich halt irgendwie drei Kinder halt irgendwie ernähren und dann
599 ne Wohnung mieten kann ja (.) und (.) dadurch musst ich halt viel arbeiten ((Räusper)) gleichzeitig
600 waren die Kinder natürlich da (.) so das eigentlich wenig Zeit für's Studium gab //mmh// und eigentlich
601 so die die Vorstellung (.) also ich hatte wirklich die Vorstellung als ich so (.) so in der Uni angefangen
602 hab ähm so ey du hast schon'n Studium hinter dir und du weißt wie man gut studieren kann jetzt
603 machstes mal richtig aus ganzem Herzen //mmh// so richtig schön zu studieren //mmh// und (.) im
604 Grunde genommen konnt ich das halt (.) überhaupt nich einlösen weil ich irgendwie (.) ständig nur
605 irgendwie bemüht war (.) mich halt irgendwie auf die einfachste Art und Weise durch zu schummeln
606 //mmh// irgendwie äh Scheine abzugreifen und (.) ja (.) also (.) und irgendwie ich also sehr dran
607 interessiert war das (.) möglichst effektiv irgendwie ökonomisch äh (.) da an den Abschluss ran zu

608 kommen //mmh// und das war natürlich'n bisschen schade //mmh// also wenn ich da (.) jetzt so (.)so
609 glaube vergleiche mit wem ich zusammen studiert habe (.) gut kann man halt nicht so richtig vergleichen
610 weil ich halt (.) hier halt älter war und halt schon studiert hatte und mal gearbeitet hatte und halt da auch
611 halt'n anderen Hintergrund hatte aber (...) ich aber manchmal fand ich's schon schade //mmh// also
612 wenn ich grade so wenn ich das bei Martin so gesehen habe so in seinen guten Phasen (.) so (.) mit
613 was für Ideen er sich so hatte befruchten lassen und auseinandersetzt und (.) eigentlich durchgängig so
614 für ihn war da bin ich schon neidisch //mmh// also so (.) der hatte einfach Zeit und Raum dem irgendwie
615 so nachzugehen und genau das hat ich ja eigentlich auch vor //mmh// und das hat aber halt nicht
616 geklappt //mmh// also und von da her (.) ich muss halt immer gucken (.) ja möglichst irgendwie gut
617 bezahlte Jobs zu kriegen wo ich wenig Zeit investieren muss und ähm zeitlich trotzdem noch total
618 flexibel bin jetzt unimäßig aber irgendwie auch so hinzukriegen (.) ja (.) das ähm ich's auch wirklich gut
619 hinkriege (.) und was auch teilweise mich 'n bisschen belastet weil ich auch unheimlich das Gefühl hatte
620 (.) ja auch keine Lizenz (.) die irgendwie (.) hatten sie glob ich nicht also aber (.) na ja ((sehr leise kaum
621 verständlich: mit dabei ... so seine Spitzen gemacht hat)) //mmh// so das ähm ja (.) immer so möglichst
622 gut die Sachen abzufassen //mmh// also womit sie ja Recht hatten manchmal ham'ses auch ja nicht so
623 jesehen also ich glaub manchmal ham sie mich auch engagierter gesehen als eigentlich war (.) aber (.)
624 weil das Gefühl hat ich halt auch irgendwie und (.) das war schade (.) also von daher kann ich auch nicht
625 wirklich sagen das ich von dem Studium wirklich profitiert hab also (.) aber das muss ich mir natürlich
626 ((Räusper)) auch wirklich selber auf die Kappe schreiben also das war halt auch einfach den Umständen
627 geschuldet oder so (.) sicherlich hab ich (.) na ja ich muss das Gespräch hatten wir ja schon in der
628 Gruppendiskussion also wo ich irgendwie das Gefühl hab das das Studium relativ bedeutungslos an mir
629 abgeprallt ist halt ist also (.) und das einzige was (.) was ich halt wirklich mitgenommen habe (.) also das
630 ist halt so (.) so Hoffmanns (.) Hoffmanns Empfinds-äh-samkeit so gegenüber äh der
631 Verhaltensgestörtenpädagogik also die hat er mir irgendwie geschenkt ja und (.) also das empfind ich
632 auch wirklich als Geschenk was er mir also gegeben hat also er hat wirklich so mein Herz
633 aufgeschlossen dafür (.) und was das dann für Früchte trägt weiß ich ja nun nicht also (.) das muss ich
634 halt gucken nach'm Vorbereitungsdienst ja (.) und ansonsten (5) also muss ich echt sagen also war's (.)
635 hab ich die Zeit abjessessen //mmh// auch bei Reha (..) und (.) beim Unterrichtsfach (.) hab mich gequält
636 @.@ (.) also das war (.) ich hab im Grunde genommen auch das Falsche eigentlich studiert (.) so mit
637 meinem Unterrichtsfach ((unverständlich)) das war keine gute Entscheidung=also ich hatte ja Wirtschaft
638 Technik als Sekundarschulfach und das hat ich eigentlich=eigentlich damals mit dem Hintergrund
639 gewählt (.) ich kam ja aus der Berufsausbildung und fand das als Fach (.) find ich prinzipiell immer noch
640 (.) sehr spannend das ist so sehr (.) inhaltsorientierten großen lebensweltlichen Bezug (.) ist (.) sehr komplex es
641 ist für mich so=es ist eigentlich sehr fächerübergreifend was da getan wird (.) und es's spannend ja (.) es

642 is nich rein Naturwissenschaften hat was mit Problemlösen zu tun (.) aber im Grunde genommen merk
643 ich das ich ähm erstmal nie ((leise bis +)) na ja das halt als Ingenieurwissenschaften verstanden und
644 ähm die ham das da glaub ich für die Gymnasialstufe ausgelegt was mir auch zu hoch war //mmh// und
645 wo ich auch gleichzeitig feststellen musste (.) das mich Technik echt nich intressiert //mmh// also das is
646 eigentlich (.) mir eigentlich scheiß egal is wie so'n Motor funktioniert und (.) das is relativ (+) //@.@//
647 stink@.@ also ich weeiß och nich wie'er funk@tioniert.@ //@.@// also ich mein ich verstehe es und ich
648 hab's auch für die Prüfung gelernt und da konnt ich's och jut erklären und (.) ich hab och 'ne Begabung
649 für Naturwissenschaften (.) so isses nich (.) aber ich merk och (.) klar ich hatte's als Prüfungsthema
650 Vergleich Dieselmotor und Ottomotor (.) da hab ich das wirklich jut verstanden //mmh// die Prüfung is
651 och echt super jelaufen (.) und (.) also's viel mir auch relativ einfach aber ich hab's sp- vierzehn Tagen
652 danach (.) also hab ich alles weg //mmh// also selbst damals bei der Prüfungsvorbereitung auf einmal
653 so Begrifflichkeiten (.) die man sonst so (.) na irgendwie so aus blöden Kneipen irgendwie hört so ((leise
654 bis+)) ich hab damals //@.@// (+) nie gewusst was das is //@.@// und auf einmal ging mir das so auf so
655 aha das ja nett das funktioniert=das war auch spannend also das hat auch Spaß gemacht sich da
656 vorzubereiten (.) ((leise bis +)) aber im Grunde iss es mir eigentlich Scheiß egal (.) ((unverständlich sehr
657 leise - vermittelt wird)) und ich seh halt jetz in der Schule (.) also ich hab's mir halt schwer gemacht mit
658 diesem Fach weil die Anforderungen alle unheimlich hoch waren und ähm (.) hätt ich halt Grundschule
659 jemacht Deutsch gemacht (.) davon hätt ich profitieren können //mmh// also das (.) das fehlt mir jetz
660 //mmh// also (.) aber gut ich hatte halt wie gesagt ich hatte das ja erst mit dem Hintergrund jemacht ähm
661 halt vielleicht auch so berufsvorbereitendes Jahr so in diese Richtung zu gehen oder vielleicht auch
662 wieder als Sozialpädagoge oder (.) äh halt dann irgendwie Schulverweigererprojekt zu gehen wo halt (.)
663 die also so'ne starke Berufsorientierung halt (.) halt dazu kommt und das (.) also so war eigentlich mein
664 Ansatzpunkt also das ich eigentlich auch als ich angefangen hatte zu stu-zu studieren (.) ich so'n
665 bisschen die Perspektive eben offen lassen wollte (.) ähm ja (.) so in Schulersatzprojekten zu arbeiten
666 (.) und da is natürlich Techniklehrer keene schlechte Ausbildung //mmh// ja (.) und ja (.) grade siehts
667 nich unbedingt danach aus (.) ja also ich kann mir vorstellen mal irgendwann einfach nich in der Schule
668 zu sein (.) nich unbedingt so was (.) und von daher merk ich halt (.) das ich da eigentlich so'n bisschen
669 (.) so eigentlich mit den Anforderungen mit denen ich konfrontiert bin ich so'n bisschen (.) vorbei
670 schlittere mh (.) (?) wie soll ich den Bogen schließen (?) (.)

671 **I: Also weiß nich is (.) mh (.) also wenn der Bogen für dich geschossen is (?) oder (.) kommt**
672 **noch was ich weiß es nich**

673 C: (.) Na ja gut dann schließ ich den Bogen @.@ //@is dein Bogen@// @ja klar@ also (4) mach ich mit
674 dem Vorbereitungsdienst weiter (.) also wie gesagt ich hab ja das Studium eigentlich angefangen (.)
675 also klar so der Punkt äh so Berufsvorbereitung äh vielleicht auch (.) jaja ((an die Interviewerin gerichtet,

676 hat nach einer Zigarette gebeten)) also vielleicht auch ähm (.) vielleicht auch wieder'n Bildungsträger
677 halt'n besserer also so was hätt ich mir alles vorstellen können (.) ja (.) weil's jetz halt sehr die
678 Lehrerposition 'n bisschen privilegierter wär als jetz bei irgend'nem Bildungsträger anzufangen (.) ähm
679 und war auch eigentlich so auf diese Richtung (.) äh Lernbehindertenpädagogik eigentlich also
680 eigentlich war ganz klar ich mach Lernbehindertenpädagogik Lb (.) und als (.) als Zusatz noch Vh (.)
681 weil's ne gute Ergänzung is (.) und das eigentlich ((unverständlich)) (.) und im Grunde genommen war's
682 dann halt so das (.) ähm ja also Hoffmann mir schon da das Herz aufgeschlossen hat also dafür für Vh
683 (.) und ich dann halt so in den Praktika so'n bisschen geschaut hatte (.) ob das funktioniert (.) und (.) ich
684 eigentlich schon gemerkt hatte (...) so für mich das ich=das ich schon den Schülern nah sein kann also
685 (.) also das die Schüler mich schon (.) schon anziehen also och faszinieren und gleichzeitig ihnen-
686 ihnen aber auch emotional mich nah fühle //mmh// (.) und dann hatt ich halt als dann die Entscheidung
687 war (.) wo mach ich halt Vorbereitungsdienst (.) hab ich dann überlegt (.) und hab mich dann schon
688 eigentlich so mehr zu (.) für also zur Vh-Schule hingezogen gefühlt (.) ich war schon skeptisch (.) also
689 ob ich ob ich's schaffen könnte (.) und äh gleichzeitig war's natürlich aber also im Endeffekt hat dann
690 irgendwie so die Herausforderung den äh (.) ah (.) äh so den äh ((unverständlich)) //mmh// das hätte
691 auch nich Sinn gemacht also weil (.) ich merk das sin halt auch Ängste so'n bisschen bei mir dabei und
692 (.) und (..) na ja das is dann schon reizvoll für mich wenn ich merke da (.) da entwickl'ich so Ängste das
693 ich dann auch in die Richtung gehe (.) also (.) das dann auch einfach gucke (.) also (...) also'n Freund
694 von mir der hat immer (.) so (.) ne Zeit äh (.) so so esoterische Schinken (.) ((sehr leise bis+)) und
695 damals irgendwie so Astrologie und solche Sachen mein Horoskop erstellt und dann war eben so (.) so
696 sein Abschlusssatz war irgendwie so dann die Angst ist dein Ziel und das war //@.@// irgendwie und
697 der Satz=und der Satz hat mir jefallen //mmh// das hat mich irgendwie berührt und das hat ich
698 irgendwie hat ich das so letztes=letzten Sommer das Gefühl okay du machst das irgendwie so probierst
699 das mal aus (.) und war dann auch im Endeffekt (.) ging das auch alles gut (.) also muss ich sagen (.)
700 also (.) kam da mit rein (.) und (.) hab och jemerkt (.) also (.) das also d'ja klar die Seminare haben
701 natürlich zutiefst frustriert da und angernert haben und was da so passiert ((unverständlich)) mit diesem
702 Scheiß da aber so in Schule hab ich mich eigentlich sehr wohl jefühlt und och mit'n Schülern und (.) und
703 hab eben wirklich gemerkt ich (.) sie nerven mich nich neh also (.) und das war immer mir irgendwie
704 wichtig (.) das (.) weil wenn ich merke das ich genervt werde das is irgendwie Scheiße (.) und (.) aber
705 trotzdem muss ich irgendwie sagen (.) als dann so die Sommerferien kamen (.) da war ich dann am
706 Zweifeln (.) weil (.) weil da hab ich gemerkt das ich kräftemäßig irgendwie richtig nachgelassen hab (.)
707 also ich bin (.) ja die letzten Wochen é am Zahnfleisch gekrochen (.) und (.) und das war dann wirklich
708 nich mehr gut (.) was da so passiert is (.) also (.) und da (.) da stand für mich dann schon auf jeden Fall
709 die Frage (.) ob' irgendwie (.) ob ich's weitermachen kann (.) also (.) und das weeiß ich nich (.) also (.)

710 ich meine dieses Jahr will ich so'nso noch zu Ende machen //mmh mh// das is klar und ich glaub im
711 Endeffekt (.) ähm so groß ist die Entscheidungsfreiheit ähm am Ende werd ich glaub ich (.) die Stelle
712 nehmen die mir angeboten wird //mmh// also so groß is mein Spielraum da nich aber (.) aber ich hab
713 jetzt im Sommer auch wirklich lange drüber nachgedacht (.) also och vielleicht auch konsequent zu
714 sagen (.) die Entscheidung zu treffen Vh nich //mmh// weil ich (...) also ich=ich weiß es halt im Endeffekt
715 wirklich nich so richtig weil klar ham se also meine Akkus war'n leer (.) und das hat is natürlich och dem
716 Vorbereitungsdienst geschuldet also es war weniger Stress in der Schule das war mehr Stress im
717 Seminar und der Druck (.) und ich steh natürlich auch massiv unter Druck weil ich (.) auch einfach
718 irgendwie das zu Ende bringen muss und äh (.) natürlich auf alle A-Stadt festgelegt bin //mmh// also
719 wegen den Kindern und ich natürlich jetzt och also aus meiner finanziellen Situation (.) also mich
720 befreien muss //mmh// und (.) natürlich hab ich einfach Existenzängste (.) also (.) ich bin ja nich alleene
721 ja und ähm (.) das druckt //mmh// also so die Vorstellung jetz vielleicht nächstes Jahr fertig zu werden
722 (.) und vielleicht wirklich sieben Jahre im Endeffekt sinds ja dann sieben Jahre geworden (.) statt drei
723 @.@ //@.@// den Vorbereitungsdienst den hat ich irgendwie überhaupt nicht auf der Rechnung @.@
724 also ich wusste das es den gibt (.) aber ich hab den richtig wegjetrommelt (.) also (.) war nich existent (.)
725 hat nich dazugehört (.) also war ne super Verdrängungsleistung (.) und das war schon also jetz so die
726 Vorstellung irgendwie so nach sieben Jahren (.) dich ich darin investiert habe (..) dann vielleicht ohne
727 Stelle da zu stehen (.) das is (.) wär natürlich richtig richtig bitter //mmh// und äh (.) ja und von daher (.)
728 merk ich halt schon (.) wie gesagt das ich da halt unter Druck stehe und von daher (.) und ich mein
729 meine Sem-minarleiter oder viele Seminarleiter haben eben nichts besseres zu tun als den Druck (.)
730 //mmh// anständig zu erzeugen (.) das vielleicht so noch zu dem (.) und weeß ich nich vielleicht lag's
731 och daran also vielleicht war's och dem geschuldet das äh das dann halt wirklich och so die Kraft nich
732 mehr da war //mmh// aber (.) ich weiß es nich keene Ahnung (.) ich werd's sicherlich och dies Jahr nich
733 rauskriegen weil ja die Prüfungen dann anstehen //mmh// (..) aber ich hatte halt wirklich zum Ende
734 gemerkt (...) ich war emotional och nich mehr da (.) also es war (.) ich war anjenervt (.) also konnteste
735 ((sehr schnell bis +)) ja nich ich hatte mich sicherlich so weit unter Kontrolle das ich das an den
736 Schülern nich ausjelasen hab (+) aber (.) das war nich mehr jut //mmh// und (.) und gleichzeitig war ich
737 ja halt och verletztlich //mmh// also (.) ((unverständlich)) wenn de nich jut droff bist und (.) und ja und
738 wurde dann natürlich verletzt also jetz nich so schlimm aber es war (.) ich war=glaube ich war
739 angreifbar //mmh// also wenn ich irgendwie jut droff bin (.) fällt's meinen Schülern wirklich relativ schwer
740 also mich zu verletzen also (.) da (.) da müssen schon echt schlimme Sachen oder große Sachen
741 passieren also (.) die da (.) ich mich=mich da wirklich verletzt fühle aber (.) es war halt zum Schluss
742 nich mehr so obwohl se ja eigentlich jar nich so böse zu mir warn aber=aber ich hab dann och jemerkt
743 das ich och vieles (.) ich hab irgendwie keen Schutz mehr //mmh// und ähm ich war wirklich schutzlos

744 //mmh// ich hatte och so das Jefühl schutzlos zu sein und in der Schule (..) ja halt auch=auch jemerkt
745 das ich auch vieles mit nach Hause nehme (..) so (..) das es so unbewusst so Konflikte in der Arbeit die
746 ich so in der Schule habe (..) und (..) und die ich dann teilweise mit meinen Kindern austrage //mmh//
747 und das ist natürlich richtig Mist //mmh// also (..) ja dadurch hab ich im Sommer überlegt ob ich ob ich
748 wirklich ((unverständlich - Entscheidung)) äh für mich treffe (..) grad nich (..) aber ((Räuser)) im=im
749 Grunde genommen ich weiß es halt nich //mmh// ja weil ich ähm (..) na ja ich werd's wie gesagt auch
750 dieses Jahr nich rauskriegen ob das okay is für mich oder nich (..) weil dies Jahr halt das alles unter
751 Thema Prüfungsstress laufen wird und (..) eigentlich (..) das was ich in der Schule mache relativ
752 bedeutungslos is //mmh// also im Endeffekt ist entscheidend //mmh// wie meine Unterrichtsbesuche
753 aussehen und nich was ich für'ne Arbeit in der Schule leiste (..) ähm und dann im Endeffekt wird (..) ja
754 werd ich die Stelle nehmen die se ham //mmh// oder (..) ich (..) weiß ich nich aber (..) ich weiß nich ob da
755 soweit Klarheit ((unverständlich)) also prinzipiell hab ich schon=schon'n sicheres Gefühl das es ne
756 Geschichte is die ich äh die ich tun könnte und die gut für mich wär (..) also wo ich auch ja wo ich auch
757 wirklich das Gefühl habe das ich da auch'ne gute Arbeit machen könnte (..) also (..) und ich hab mich in
758 dem Bereich schon relativ gut kennengelernt also (..) so was ich zu leisten vermag und was ich nich zu
759 leisten vermag also ich hab och wirklich ne Idee entwickelt was ich als Pädagoge so bewirken kann und
760 das muss ich sagen das hatt ich am Anfang nich so richtig weil (..) so richtig (..) ich hatte am Anfang
761 immer so'n Klischeebild vom Sozialpädagogen im Kopf und dem entsprach ich irgendwie nich //mmh//
762 (..) und da hab ich mich auch manchmal so unzulänglich gefühlt dacht ich ey das is Mist und (..
763 mittlerweile is da schon (..) auch dadurch das ich halt och wirklich och lange im Bereich Schule
764 gearbeitet habe ich hab ja auch während des Studiums eigentlich die ganze Zeit als Sozialpädagoge
765 gearbeitet (..) bei mehreren Vereinen und dadurch (..) weiß ich (..) ja was ich=was ich geben kann
766 //mmh// ja und ich denke (..) und ich denke das sind keene schlechten Sachen die ich geben kann (..
767 aber (..) und ich denke es is wäre och ne gute Sache für ne Vh-Schule (..) was ich geben könnte (..) denk
768 ich also ich kann mir vorstellen das es schon prinzipiell'n Platz is (..) der (..) mein Platz sein kann Klasse
769 //mmh// aber gleichzeitig (..) weeiß ich nich ob ich da (..) auf Dauer wirklich richtig glücklich sein könnte
770 das och nich (..) also das es mir wirklich gut geht (..) wenn ich mir jetzt vorstelle hier an der Goetheschule
771 (..) so'n Leben lang zu bleiben (..) und eigentlich heißt es wenn man da verbeamtet is und an'ner Vh-
772 Schule is das man dann auch wirklich (..) dann da bleibt //mmh// und die Chancen da wegzukommen
773 sind relativ gering (..) weiß nich (..) also (6) weiß halt aber och nich ob ich im Endeffekt is das ja wirklich
774 dein Entscheidungsspielraum aber also für=für mich hab ich da ne Entscheidung zu treffen //mmh//
775 ((unverständlich)) //mmh// und damit schließ ich @.@ //@.@//
776 **I: Ja mh ich hab noch'n paar Fragen**
777 C: Frage oder ich (..) ((kurze Unterbrechung – kleine Pause))

778 I: Ich wi=ich will noch mal ganz an Anfang zurück @.@ und zwar hattest du angedeutet das
779 deine Tante ne besondere Rolle gespielt hat und (.) das war mir noch nich ganz klar vielleicht
780 kannst du //((Räusper))// davon noch mal erzählen?

781 M: Ähm (...) na ja es is so also ich bin (...) also meine Eltern also w=wir=also groß geworden bin ich im
782 Haus äh zusammen mit meinen Eltern und meinem Bruder (.) und äh in dem Haus selber also in'ner
783 anderen Wohnung ähm meine Tante und meine Oma=also meine Oma ist dann irgendwann gestorben
784 (.) und (.) ja und meine Tante also wie gesagt Lehrerin (.) und sie hatte halt immer so'ne Position
785 in=also sie hatte sich dadurch das sie Lehrerin war natürlich auch relativ viel Zeit (.) also so für uns (.)
786 also (.) während meine Mutter (.) mein Vater sowieso aber meine Mutter so durchs Berufstätigkeit (.) ja
787 äh halt so klar erst am Abend kamen (.) war auch (.) für uns dann eben Hauptbezugsperson //mmh//
788 weil meine Tante halt immer da war (.) ja //mmh// sie war halt nach der Schule da und sie war halt in
789 den Ferien da (.) und dadurch (.) bin ich schon 'n Stückweit bei ihr mit groß geworden (.) und gleichzeitig
790 war sie halt och immer so noch so'ne Person die (.) nich so'ne Elternposition inne hatte (.) also (.) es
791 war (.) s=so in der Hierarchie war das irgendwie nich so weit aus'ander also es war'n Stückweit
792 gleichberechtigter //mmh// also und dadurch konnt ich och irgendwie ne ganz andere Kommunikation mit
793 ihr pflegen als=als das mit meinen Eltern also (.) war wesentlich offener neh also (.) nich unbedingt
794 vertrauensvoller aber (.) ja also=und dadurch hat'se mich schon'n Stückweit och jeprägt und (.) ich hab
795 natürlich ihre Lebenswelt natürlich auch hautnah miterlebt //mmh// also so als Kind und klar interessiert
796 dich das so als Schüler (.) wenn de da irgendwie ähm ne Lehrerin vor dir hast und äh (.) sie hat
797 natürlich och viel erzählt und (.) ja also gleichzeitig jetzt als Mathelehrerin äh och viel mit uns gemacht
798 und ((unverständlich zu leiser)) oder so'n Krams (.) also //mmh// aber wie gesagt also ich wollte (.) also
799 der Entschluss Lehrer zu werden kam ja wirklich erst richtig (.) also war=war ja so während der Kindheit
800 oder Jugend überhaupt nich vorhanden also=also Lehrer war och so die Vorstellung (.) so in'n starres
801 System eingezwängt zu sein also so wenig Freiraum zu haben und ähm (.) ja (.) also da (.) war so
802 Sozialpädagogik natürlich ne ganz andere Geschichte //mmh// ja (.) und das war auch heutzutage ist
803 das glaub ich nich mehr so aber als ich Sozialpädagogik angefangen habe das war wirklich (.) so
804 Sozialpädagogen und Lehrer (.) das war ne völlig anderer Menschenschlag //mmh// also während
805 natürlich Lehrer irgendwie so angepasst waren so die Flippigen das war'n die Sozialpädagogen das is
806 glaub ich heutzutage nich mehr so //mmh// also die (.) aber damals konntste das schon vom Äußeren
807 erkennen //mmh// also wer Lehramt und wer Sozialpädagoge is und=und es war halt natürlich einfach
808 so die Vorstellung so ungebunden zu sein freier zu sein so in der Tätigkeit //mmh// und das hat mich
809 schon lange abgeschreckt (.) also vor ähm (.) also äh davor Lehrer zu werden (.) weil so auch einige so
810 in der Umgebung ham dann so Lehrerstudium angefangen (.) hab ich gedacht boah nee (.) um Gottes
811 willen nich und eigentlich so der Umschwung kam dann wirklich erst als ich bei dem Bildungsträger war

812 (.) und auf einmal mich so begrenzt gefühlt hab ja und so (.) so eingeschränkt in den Möglichkeiten
813 //mmh// und da kippte das dann //mmh// also das auf einmal (.) so Lehrer auf einmal die Vorstellung
814 war okay und du (.) kannst halt wirklich Beziehungen aufbauen und=und langfristig Beziehungen
815 aufbauen und wirklich so'n richtig großen Teil Kindheit und Jugend einfach mitgehen //mmh// ja (.) was
816 ja auch nich irgendwie jeden (.) so wenn de als Fachlehrer eingesetzt wirst (.) isses natürlich nich so
817 //mmh// ja (.) aber ((Räusper)) das war hauptsächlich auch der Grund warum ich dann auf Lehramt
818 gewechselt bin //mmh// also
819 **I: Und du hat'st erzählt das ihr dann bei der Kommune irgendwie so Ideen hattet für'n freies**
820 **Schulprojekt ? //mmh// Kannste da noch mal was drüber erzählen?**
821 C: ((unverständlich)) @.@ ((zündet Zigarette an)) also wir hatten keene konkrete Vorstellung also ähm
822 (.) was wir machen wollen (.) also=also klar war ja (.) so summerhill⁴ natürlich so unser Vorbild //mmh//
823 also das war so das Erste (.) womit wir so in Berührung gekommen sind aber eigentlich sind wir darauf
824 gekommen weil wir halt damals in der Zeit uns halt (.) also wie gesagt das war halt so (.) so diese
825 Nachwendephase wo (.) wo sich so unsere Perspektive die so während der Wende so voll nach außen
826 gerichtet war und och so unser Aktionsradius (.) wo sich das dann total wandelte und wirklich (.) so die
827 Perspektive nur noch auf uns lastet äh gelagert war und (.) und damals (.) war halt klar Kindheit
828 aufgearbeitet war ja gnadenlos ja und so (.) so mit unseren begrenzten Möglichkeiten ((unverständlich))
829 //@@// und aber da war natürlich auch ganz entscheid-was auch wichtig war (.) war natürlich das
830 auch'n Zusammenhang mit DDR zu bringen //mmh// also mit DDR-Gesellschaft also damals war (.)
831 ähm weiß nich ob das mittlerweile nich mehr so'n Begriff aber (.) so der Psychotherapeut von der
832 Diakonie der Maaz (?) weiß nich ob de den kennst (?) //mmh// der ((unverständlich)) nach der Wende
833 Gefühlsstau geschrieben (.) war für uns'n ganz wichtiges Buch (.) also wo er (.) so gesellschaftliche
834 Strukturen und Persönlichkeitsstrukturen so mit'nander in Verbindung gebracht hat und das war für uns
835 ganz zentrales Thema (.) also so Maaz äh war'n wir unheimlich angetan von (.) und (.) wir hatten uns
836 halt einerseits och auf Grund natürlich auch unser ehemaliges politisches Engagement och mit
837 gesellschaftlichen Strukturen also innerhalb der DDR auch sehr stark auseinandergesetzt und es waren
838 für uns damals natürlich war das Schule ja und da'f stand für uns natürlich auch ganz klar so die Frage
839 im Raum (.) was=was Schule mit uns jemacht hat (.) also und wie Schule uns geprägt hat und (..) ja äh
840 das ham'wer mh weiß ich nich im Nachhinein vielleicht auch (.) weiß ich nich also wir ham's sehr kritisch
841 gesehen (.) //mmh// ja also ich seh das immer noch kritisch vielleicht nich ganz so kritisch (.) aber (.)
842 damals da ham wer's sehr kritisch gesehen und deshalb war einfach das Bestreben och da (.) da was
843 dagegen zu setzen da irgendwas neues zu machen ja //mmh// also ohne das wir jetzt (.) irgendwie ne
844 Idee haben äh wie Schule aussehen könnte oder so soweit is das ja nie gegangen es ging eigentlich

⁴ Erste antiautoritäre Schule in England

845 immer (.) wie gesagt so das Fundament war eigentlich so das das wir uns so mit DDR Schule
846 auseinandergesetzt haben und ähm (.) und da halt wirklich unbedingt was machen wollten //mmh// weil
847 wir haben auch selber eigentlich so'n Leidensdruck bei uns verspürt haben (.) ((leise bis +)) ob der
848 wirklich da war weiß ich och nich also //@.@// @.@ aber (.) damals hatt'n wir ihn so empfunden äh was
849 Schule mit uns=was Schule uns angetan hat //mmh// ja (.) und da wollten wir irgendwas tun //mmh//
850 **I: Und dann ähm (.) deine Arbeit in dem Obdachlosenprojekten du hast da gesagt das das**
851 **irgendwie so'n schwarzes Lo- oder (.) für dich die Obdachlosen 'n schwarzes Loch waren**
852 **//mmh// kannst du davon noch mal erzählen (.) wie das war?**
853 C: Ähm na das war (.) also es war so'n Odachlosenfrühstück //mmh// was wir gemacht haben und (.) im
854 Grunde genommen war das so das weil (.) die Hälfte der Leute die zu uns kamen (.) ähm war'n halt
855 wirklich obdachlos (.) die andere Hälfte das warn also es war 'ne Christusgemeinde in der
856 Rödelstraße da draußen und (.) die andere Hälfte war (.) ja eigentlich so Anwohner //mmh// also die
857 (.) ((leise bis +)) ja viele Alkoholiker (.) viele Männer (+) (.) und (.) das was ich irgendwie also so die
858 richtig klassischen Obdachlosen warn's auch aber nicht unbedingt (.) nich ausschließlich //mmh// so
859 und damals so (.) na ja so viele Punks und damals so die Straßenpunks die (.) die damals (.) och viel in
860 A-Stadt warn ähm kamen och oft zu uns (.) und da (.) hat ich irgendwie gemerkt (.) das also teilweise
861 saßen Leute da in dem Café (.) die (.) den's finanziell nich schlecht ging also die hatten (.) ich hatte
862 irgendwie öfter Leute (.) die hatten mehr Geld als ich (.) ja (.) also durch ihr (.) ihr Arbeitslosengeld oder
863 selbst mit ihrer Sozialhilfe (.) war also so von Lebensumständen war das eigentlich okay so (.) viele
864 war'n mh (.) finanziell och (.) durch Sozialhilfe abgesichert //mmh// durch's Arbeitslosengeld oder
865 Arbeitslosenhilfe und (.) und aber was ich damals so gesehen hab was ihr eigentliches Problem was die
866 so kaputt jemacht hat war so'ne Leere die (.) die so in ihrem Leben herrschte (.) und es war'n halt auch
867 viele gebrochene Gestalten also Männer die von ihren Frauen verlassen worden sind und die (.) dann
868 halt so mit Alkohol anfangen und (.) und die hatten ich hatte irgendwie das Gefühl (.) die hatten nischt
869 mehr Schönes irgendwie (.) also (.) wenn ich mir die so angeguckt hab das war irgendwie alles so grau
870 und grau und grau (.) war das (.) ja (.) und das hat mich (.) also (.) das hat mich echt fertig gemacht
871 //mmh// also so (.) also ich erleb das irgendwie wenn ich jetzt zum Beispiel so an der Schule bin (.) ich
872 mein das is och nich grad so (.) das ähm (.) äh so das Glück was da überall aus jeder Ecke spießt also
873 überhaupt nich aber (.) aber wenn ich so mir die Kinder oder die Jugendlichen anschau das hat
874 irgendwie (.) die ham irgendwie so'ne Power ja so'ne Energie //mmh// und die is manchmal janz schön
875 destruktiv aber (.) aber das hat oftmals was kraftvolles och was total leidvolles also (.) möcht ich mir
876 manchmal überhaupt nich alles annehmen //mmh// also (.) so bei den Kindern frag ich mich manchmal
877 och wie die das aushalten also ich denke ich wär schon längst zerbrochen wenn ich an ihrer Stelle wär
878 (.) aber (.) aber das is halt och so'ne Sache so so'n Kind (.) wo ich denke (.) ich ja (.) ich hätt's nich

879 jeschafft also mit solchen Umständen klar zu kommen (.) ((pustet aus)) und die powern halt weiter ich
880 mein die powern halt och teilweise gegen mich dann so und das is teilweise alles wie gesagt janz schön
881 destruktiv und geht irgendwie och manchmal völlig in die falsche Richtung und was mich dann aber da
882 is eben die Kraft da //mmh// während so im Obdachlosencafé da war (.) ((leise bis +)) ((unverständlich))
883 war irgendwie völlig die Kraft weg //mmh// so völlig leer und ausgepowert (.) und's ging immer so drei
884 Stunden (.) und dachte drei Stunden das ging nich nur mir so das ging auch so den andern (.) du warst
885 wie s=also es ging immer von um sieben bis um zehn wir sind um zehn nach Hause gefahren und ham
886 uns ins Bett gelegt und mussten schlafen //mmh// weil wir warn wie ((saugt Luft ein)) wie ausjesogen
887 //mmh mh// und (.) es war auch (.) ich hatte auch damals noch die Entscheidung ja (.) also als ich bei
888 dem (.) ähm Beschäftigungsprojekt was ich damals der Vertrag ausgelaufen war bevor ich bei dem
889 Bildungsträger angefangen hab hab ich zur gleichen Zeit 'n Arbeitsangebot ähm von der Diakonie ähm
890 also dieses Obdachlosen ähm diese Einrichtung dieser Raum ähm (.) da=da voll zu arbeiten
891 beziehungsweise die hatten mir irgendwie zwei Sachen angeboten und das andere war so ambulante
892 Betreuung von Alkoholikern //mmh// (.) und (.) und die Arbeit schien mir prinzipiell einfacher (.) weil
893 als=bevor ich bei dem Bildungsträger angefangen hab hat ich ja so wirklich mit Jugendlichen okay so
894 wenn ich mal so im Kinovorstellung oder irgendso'n workshop jemacht ähm war'n das halt
895 Kinderjartengruppen oder Grundschulklassen oder halt intressierte (.) Sekundarschüler //mmh// aber
896 das war nich wirklich schwierig und ich wusste ja schon (.) so bei dem Bildungsträger (.) das klingt
897 theoretisch schwieriger also das wird anders sein und ähm (.) wo ich dachte gut ((unverständlich))
898 Arbeit machste Alkoholiker betreuen das kriegste irgendwie hin //mmh// das is ähm (.) das is die
899 einfachere Arbeit aber (.) wo ich dann (.) mir das auch angeguckt hab und dann auch für mich sagen
900 musste nee das is äh (.) das is keen Platz mh an dem ich sein möchte //mmh// also weil mich das
901 überfordern würde //mmh// also (.) also es is was anderes wirklich glaub ich mit Jugendlichen
902 zusammen zu sein (.) das is halt was kraftvolles //mmh// ja und es is äh (.) auch wenn's vielleicht auch
903 wirklich vielleicht kompliziert is aber (.) nee is es nich also ich denk ne gute Obdachlosenarbeit zu
904 machen is viel komplizierter (.) ne (.) also da wirklich da zu sein (.) //mmh// wirklich anwesend zu sein (.)
905 ich könnt ich nich //mmh// könnt ich nich //mmh// ((schwer verständlich: da is für mich kürzer)) zu
906 meinem //mmh//

907 **I: Ähm (.) ich habe hier noch stehen Bioenergetik @.@ //@.@// das würde mich auch noch**
908 **interessieren (.) weil das=das war mir kein Begriff so (.) was**

909 C: Hat jetzt aber mit Berufsfindung nischt zu tun @.@ //@.@// nee das= also wir hatten uns damals (.)
910 also wir hatten damals sehr viel (.) also das fing eigentlich schon während meiner Abiturzeit an also
911 damals war ja so anjesagt so Alice Miller (.) so äh so (.) so aus der Psychologie und Psychoanalyse
912 Psychotherapie //mmh// so halt sich irgendwie mit Alice Miller=auf einmal mit Alice Miller

913 auseinandergesetzt (.) und ähm (.) ja und in der Zeit (.) als wir da irgendwie so (.) uns damit beschäftigt
914 hatten war halt Maaz ne wichtige Figur weil so mit seinem (.) gut der war damals ja noch in allem
915 Medien präsent //mmh// und hat sich da immer schön feiern lassen (.) und der hatte ähm ((sehr leise:
916 von dem is es glaub ich durch den gekommen)) weil er hatte damals ähm so aufgebracht Wilhelm Reich
917 (.) den hat er so (.) für sich so irgendwie entdeckt und hatte irgendwie Kontakt (.) zu Leuten äh aus
918 Berlin und (.) und darüber sind wir eigentlich auf Wilhelm Reich gestoßen (.) und Wilhelm Reich der war
919 damals so während der 68iger unheimlich populär (.) und ähm und das hat uns schon fasziniert also
920 und wenn man's (.) es fing eigentlich an das ähm (.) ähm das in Berlin da hatte so'n Professor (.) das
921 war eigentlich so'n Wirtschaftsprofessor (.) so'n ganz verrückter Typ (.) so ein bisschen (.) und der hatte
922 immer Mittwochs abends hatte der ähm (.) ich glaub es war (?) gibt's ne technische Universität (?) es
923 war nicht die freie Universität ((unverständlich)) //(?)Humboldt(?)// nee nee (.) es war im Westen also
924 es war nich die freie Universität ((unverständlich)) //es gibt technische, freie und glaub ich
925 **Humboldt//** ja ja technisch=also dann war's die Technische //ah// und da war der irgendwie
926 Wirtschaftsprofessor also und äh (.) hatte für sich irgendwie mal Wilhelm Reich entdeckt und darüber ist
927 der mit Bioenergetik eben in Kontakt gekommen und ((unverständlich sehr leise)) aber es war echt (.)
928 der war (.) der war schon cool weil der hat halt immer Vorlesungen dazu angeboten och Seminare (.)
929 und damit bin ich in der zwölften Klasse dann den letzten Wochen immer nach Berlin gefahren (.) und
930 da halt zu seinen Vorlesungen //mmh// also (.) und (.) ja also es hat uns lange Zeit beschäftigt (.) so
931 also der Reich der hat ja so (.) viel mit Lebensenergie gearbeitet also so (.) eigentlich so=also er hat
932 eigentlich so als Psychoanalytiker angefangen war eigentlich so'n Musterschüler von (.) von Freud (.)
933 hat dann total mit ihm gebrochen also hat inzwischen mit allen gebrochen weil er (.) so Theorien
934 aufgestellt hat (.) er hat sich dann auch bisschen Verschwörungstheorien so'n bisschen hinein
935 gesteigert (.) und ähm und hat dann aber eigentlich so'ne Theorie entwickelt (.) so von Lebensenergie
936 die halt (.) uns umgibt also die halt irgendwie allumfassend is und halt ((unverständlich)) halt stärker
937 konzentriert und (.) letztendlich psychische Störungen (.) letztendlich zu Blockierungen f=also was weiß
938 ich Glückgefühle heißt halt die Lebensenergie kann halt im Körper strömen //mmh// und das wenn halt
939 durch psychische äh Störungen kommt es halt zu Blockierungen und äh ja dann fließt halt
940 Lebensenergie nich mehr das war so sein Ansatz von Therapie und (.) also was (.) ja schon och so in
941 einige Therapierichtungen dann och wirklich grundlegend mit eingeflossen is also (.) so Körpertherapie
942 hat der letztendlich so mitbegründet und (.) ob das nun (.) dann ham wir so hohle Energien andere
943 nenn's halt anders aber sicherlich war er da an nem Thema dran an dem andere och dran sind und die
944 uns halt weitergeführt haben (.) und ähm (.) ja (.) das hatte für uns ziemlich starke Ausstrahlungskraft
945 und hatten wir noch so'ne ((unverständlich)) das Ding hat hunderprozentig nich funktioniert @.@
946 //@@// wir lagen da generell falsch (.) also der hatte letztendlich dann ne Apparatur entwickelt also das

947 war'n so verschiedene Schichten aus Metall und organischem Material und verschiedenen Materialien
948 (.) da ha ich och also nich ich sondern'n Freund von mir //@.@// also so'n Kasten ja wie so'n
949 Klohäuschen //@.@// und (.) da sollte man sich halt eine Stunde reinsetzen (.) pro Tag und dadurch
950 also in diesem ((unverständlich))-akkumulator so hieß das Ding ((unverständlich –akkumulator)) is halt
951 die Konzentration der ((guten)) Energie wesentlich höher um das vielfache Potential und ähm das trägt
952 dann zur psychischen Gesundheit bei @.@ wir ham auch so'n Ding gebaut @.@ aber es war //@is ja
953 cool@// im Endeffekt @.@ //@.@// nischt gemerkt @.@ //@.@// also (..) ja (.) also es war sehr breit
954 was er so gemacht hat //mmh// also es ging dann schon och also angefangen wirklich so (.) war ja
955 wirklich anfänglich Psychoanalytiker (.) hatte man ja so diese körperorientierten Geschichten gemacht
956 und ging dann aber schon rein och in physikalische Bereiche och Gesellschaft=also so 68 die 68iger
957 ham ihn ja geliebt so für seine äh Gesellschaftskritik also (.) und da ham sie=also grad die Seite war
958 sehr=sehr populär (.) also er war da hat so'n ziemlich breites Spektrum //mmh// an Forschung gehabt
959 (.) aber teilweise globe ich auch janz schön verschoben //mmh// also mh

960 **I: Ähm beim Studium da hast du gesagt das der Hoffmann für dich schon ähm auch mit**
961 **ausschlaggebend war die Fachrichtung zu wählen //mmh// (?) kannst du da noch mal erzählen**
962 **wie das kam und wie das war (?)**

963 C: Also (.) ich mein ich hab ihn ja generell gemocht ja also (.) ich mag ihn immer noch gern (.) also ich
964 finde das er (.) sicherlich so (4) weeiß ich nich hat er fachlich och einiges drauf (.) hatte sicherlich auch
965 den Studenten einiges zu bieten (.) na ja und also ((leise nich in meinem //@.@//)) also äh (.) aber und
966 is sicherlich glaub ich so als (.) als Lehrer é einfach gut weil er halt einfach so zum Querdenken so
967 anregt und da einfach sein Spaß dran hat und sehr unkonventionell is und einfach nich so (.)
968 ideologisch verbohrt wie einige Andere sind am Institut also (.) ja wirklich so'n Denker is und so'ne
969 Freiheit von Denken och einfach fördert also wenn ich so an meine Prüfung denke bei ihm (.) es hat
970 einfach Spaß gemacht mein Staatsexamen zu machen (.) weil wirklich's Gefühl is okay du kannst dich
971 mit was auseinander setzen und kannst rum diskutieren und ähm ja also kannst auch Freude dran ham
972 wo ich so bei andern denke (.) da war das nich so (.) aber (.) gut also wie gesagt das war halt
973 angenehm so bei ihm zu haben aber=aber was ich halt wirklich so richtig an ihm gemocht hab (.) das is
974 wenn er also er erzählt ja immer gerne (.) also seine Geschichten was ja och manchmal nervig sein
975 kann (.) wenn er sich so wiederholt und so aber (.) aber wenn er so von (.) von Vh-Kindern erzählt (.) is
976 mir das Herz aufjeangen und (.) na also man hat jesehen das er=das er die wirklich mag //mmh// und
977 das=das Gefühl hat er rübergebracht (.) und er hat auf'ne janz liebevolle einfühl-äh-same Art auch nich
978 versch=schoben also=also von den Kindern erzählt aber auch nich so ideolog (.) also idealistisch
979 versponnen so als Weltretter oder so ja (.) also was och manche so drauf ham (.) nee er hat einfach
980 sehr (..) also er hat einfach so erzählt das es mich wirklich (.) immer sehr berührt hat //mmh// (.) und (.)

981 und dafür bin ich ihm echt dankbar (.) also wie gesagt egal ob ich jetzt Vh (.) weitermache in letzter Zeit
982 sieht's (.) danach aus oder auch nicht aber (.) aber ähm da bin ich ihm wirklich dankbar dafür //mmh//
983 also (.) das ist (.) was ich ihm als Prof verdanke

984 **I: (?Und kannst du mir noch was von den ähm Praktika erzählen im Studium (?)**

985 C: ((Räusper)) Na ja im Grunde genommen hat ich ja nur zwei (.) also (.) also die zwei Blockpraktikas
986 für Lb und Vh (..) und das erste (.) also ich hab zuerst Lbpraktikum gemacht das (.) hab ich in der
987 Lessingschule gemacht (...) und das war eigentlich ne schöne Sache also da war ich echt also da hatt
988 ich ne gute Mentorin die war (.) also (.) methodisch richtig fit sie hat (.) also (.) sie hat wirklich ne Art von
989 Unterricht gemacht (.) wo ich denke okay also wenn ich da mal hin komme (.) das ist (.) das ist gut (.)
990 was sie da tut also so (.) sowohl (.) erzieherisch also (.) als auch was sie im Unterricht also so betrifft
991 also im Grunde 'ne große Methodenvielfalt hat'se mir gezeigt=also ohne das sie sich jetzt überarbeitet
992 hätte //mmh// so mit Vorbereitung aber das hat also (.) also es war irgendwie gut zu sehen also das (.)
993 gut sie hat auch schon paar Jahre Erfahrung (.) aber (.) man hatte irgendwie das Gefühl sie macht eine
994 Arbeit die wirklich gut ist (.) //mmh// und (.) und man könnte das auch so machen (.) also es war nicht so
995 es gibt ja auch so diese Lehrertypen die (.) was weiß ich auch wenn sie selten gibt aber sie gibt's ja die
996 (.) bis nachts um zwölf hängen und Vorbereitung und basteln und (.) also wo ich von vornherein schon
997 sagen würde (.) also darauf hab ich keine Lust //mmh// also könnt ich gar nicht also so (.) ähm diese
998 Überengagierten (.) was ja für die okay ist also aber ich könnt es nicht leisten und ich will es auch ja nicht
999 leisten (.) gleichzeitig mag ich natürlich auch nicht so'n Schmalspurlehrer sein der so irgendwie alles nur
1000 so runter reißt (.) und bei ihr hatt ich das Gefühl (.) also sie hat das im begrenzten Rahmen
1001 ((unverständlich)) also das ist machbar und es ist trotzdem immer noch richtig gute Arbeit die sie leistet
1002 //mmh// und das hat mir (.) das hat mir juchfallen //mmh// also und och mit der Klasse sie hatte das war
1003 ne neunte (.) Lb-schule (.) das war'n gutes Arbeiten also wo ich sofort schon gemerkt hab okay also da
1004 an der Lb-schule (.) könnt ich mir vorstellen //mmh// das ist'n schönes Arbeiten //mmh// also (.) das hat
1005 echt Spaß gemacht (.) ja dann das zweite Praktikum das war dann halt an der Goetheschule wo ich
1006 auch jetzt bin (.) ja (.) war auch bei dem Mentor den ich jetzt als Betreuungslehrer hab (.) und ja es ist'n
1007 ganz Lieber (.) ähm (.) also den muss man halt irgendwie einfach mögen aber gleichzeitig als Lehrer ist
1008 er och'n ziemlicher Totalausfall //mmh// also (.) auch als=als Mentor sowieso @.@ also //@.@// also (.)
1009 äh ja (.) also das war das ist jetzt im Vorbereitungsdienst so das er sich halt der ist hier nie anwesend bei
1010 mir im Unterricht ne (.) ich weiß ja nicht wie viel Stunden ich allein verantwortlich ((unverständlich)) ich
1011 weiß es irgendwie nicht weil er halt nie da ist //mmh// also und damals war das beim Praktikum (.) da
1012 war er da (.) //@.@// also da war er im Raum (.) aber (.) aber Hilfe war er nicht //mmh// also was es mir
1013 leicht gemacht hat das war wie gesagt das ist wirklich das ist echt'n ganz Lieber und ich mag den auch
1014 total (.) also er hätte nicht Lehrer an'ner Vh-schule werden sollen //mmh// das weiß er och //mmh// das

1015 das nich sein Ding is (.) das eigentlich Lb für ihn besser wär **//mmh//** (.) das is halt och so richtig'n
1016 Techniklehrer so (.) also da bewundere ich ihn auch also da (.) das is halt=der hat so'n Bauernhof in A-
1017 Dorf und (.) macht da so alles selber **//@.@//** das is so (.) seine Welt und (.) der weeß och viel und also
1018 da da hat er och'ne Qualität also so wenn ich ihn im Werkunterricht erlebe (.) das is halt total
1019 unstrukturiert und (.) eigentlich Chaos pur **//mmh//** aber (.) wenn er arbeitet das hat 'ne andere
1020 Ausstrahlungskraft als wenn ich arbeite **//mmh//** also mein Unterricht ist sicherlich strukturierter (.) den
1021 ich mache (.) und sicherlich auch ambitionierter (.) aber (.) aber diese Begeisterung die er so für=für
1022 Werken zum Beispiel mitbringt (.) die teile ich halt nich **//mmh//** also (.) und das=und das is auf jeden
1023 Fall ne Qualität die er die er hat=aber im Praktikum darauf wollten wir eigentlich kommen also (.) es war
1024 also ich hab gemerkt ich bin äh in das Praktikum schon ich hatt schon Schiss ja dahinzugehen und (.)
1025 dachte hej hm ja also mal gucken (.) und (.) und hatte dann auch prompt ne Klasse also die war wirklich
1026 furchtbar also ((zündet Zigarette an)) also so schlimm hab ich's im Vorbereitungsdienst nich erlebt
1027 **//mmh//** also die Klasse überhaupt **//mmh//** also ich kenn die Klasse jetzt (.) ich hab die Klasse jetzt
1028 auch aber die ham sich jetzt mittlerweile gefangen **//mmh//** (.) und des war (.) das war echt hart also
1029 ähm **//mmh//** die das war die blanke Aggression mit der die mir begegnet sind also (.) ey die standen
1030 vor mir (.) mit hass(.)erfüllten Augen und ham mich da angeschrien (.) also ähm (.) und da hab ich's
1031 natürlich schon das war=das war nich ohne ich mein okay ich wusste vier Wochen und dann bin ich da
1032 weg **//mmh//** und (.) wolltes einfach irgendwie (.) nur halbwegs gut machen und (.) aber das war schon
1033 'ne extreme Erfahrung wie gesagt also diese Erfahrung hab ich jetzt im Vorbereitungsdienst nich
1034 machen müssen **//mmh//** also mit (.) also mit so'm extremen Verhalten (.) also ich war völlig (.) ich war
1035 völlig überfordert (.) also so ((unverständlich)) teilweise nich mehr da war (.) also wo de richtig dachtest
1036 (.) ((schwer verständlich. na ja das sind das sind Irre)) und da wars natürlich (.) schön irgendwie so (.)
1037 Drobi⁵ neben mir zu haben also ich hatte irgendwie das Gefühl so in der Goetheschule (.) das ich=das
1038 ich gut aufgenommen werde (.) und hatte so das Gefühl das es so (.) so'ne Leidensgemeinschaft im
1039 Lehrerkollegium und da biste integriert und das hat mich (.) das hat mich och'n Stück getragen also
1040 während es zum Beispiel bei der Lessingschule also die Lehrerin zu erleben das war toll (.) aber in dem
1041 Kollegium zu sein das war ziemlich furchtbar weil (.) ich war irgendwie überhaupt nich exis-exis also ich
1042 existierte dort überhaupt nicht **//mmh//** also wenn ich da früh reingekommen war (.) im Lehrerzimmer
1043 juten morjen jesacht (.) @.@ (.) ich war Luft **//mmh//** also selbst ich hab mich hinjersetzt (.) die Leute die
1044 neben mir saßen (.) hab ich juten morjen gesacht und äh (.) ich existierte nich also **//mmh//** und das war
1045 (.) in der Goetheschule vollkommen anders **//mmh//** also da ähm wurde ich wirklich echt herzlich
1046 aufgenommen und (.) und och Drobi (.) ich mein das war halt so von der Stun- vor so'ner Stunde weiße
1047 ich bin halt in Klassenraum reinjkommen (.) und dann standen da irgendwie so weiß ich noch so zwei

⁵ Kosename des Mentors – Name geändert

1048 Schüler au- äh irgendwie auf mich drauf zu stellten sich irgendwie vor mich hin und wirklich (.) das war
1049 keene Provokation also es war einfach (.) rissen die Augen auf und brüllten mich irgendwie an jaaa ich
1050 wir hassen dich und jahh (.) also irgendwie ich stand da hem @@ //@.@// wie soll ich die
1051 Dreiviertelstunde jetz schon wieder überstehen und dann stand irgendwie Drobi neben mir (.) klopfte mir
1052 irgendwie so auf die Schulter @.@ du machst das schon (.) ey du machst das schon (.) ich mein das
1053 war dann auch alles was er gemacht hat also er hat sich dann halt hinten hingesezt und hat so seine
1054 Schultasche dann jenäht //@.@// das hat er immer jerne gemacht //@.@// also während der Stunde war
1055 er dann null an Unterstützung (.) aber (.) aber es war trotzdem irgendwie so ähm (.) trotzdem hat er mir
1056 da geholfen (.)//mmh// also (.) also weil ich mich einfach wirklich angenommen gefühlt hab (.) ja und (.)
1057 och wenn's nur ich mein gut er war dann och so danach wenn ich ihn irgendwas gefracht hab (.) pff ich
1058 weeiß es och nich phh ja mh (.) also völlig hilflos //mmh// und ähm (.) was ich jetzt so im
1059 Vorbereitungsdienst natürlich an ihm bemängele //mmh// weil=weil da nich natürlich so die
1060 Unterstützung überhaupt nich da is also ich hab natürlich wenn ich das jetzt so bei Tina sehe (.) was die
1061 so profitieren kann //mmh// oder wenn ich das jetzt bei Klaus Stürmer jesehen hab so seine
1062 Betreuungslehrerin (.) da (.) da kannste echt was mitnehmen //mmh// und während ich halt (.) völlig
1063 alleene dastehe //mmh// und äh (.) ja och gern einfach mal irgendwie'n Tipp bekommen würde oder
1064 mal'n Hinweis kann man mal so'n so probieren oder einfach mal was nachmachen könnte //mmh// das
1065 is halt überhaupt nich das war während des Praktikums eben auch nich (.) aber für mich war eigentlich
1066 das auch gar nich so (.) die die Frage also als an der Lbschule war hat ich eigentlich Lust methodisch'n
1067 bisschen was kennenzulernen und das hat ich auch (.) auf jeden Fall und an der Vhschule das=das
1068 Praktikum hab ich gleich im Anschluss gemacht also ich hab die zwei Praktikas direkt hintereinander
1069 gemacht (.) und bei der Vhschule hat ich eigentlich nur (.) den Anspruch das ich für mich gucken wollte
1070 ob ich mit der Schulform klar komme //mmh// also da wollt ich einfach nur gucken ey kann ich da
1071 bestehen oder nich also da wollt ich nich (.) jah äh didaktisch geschult werden oder so überhaupt nich
1072 ich wollt einfach nur gucken komm ich mit den Kindern klar //mmh// äh krieg ich das hin kann ich da
1073 kann ich da Stand halten //mmh// und (.) und von daher war die Erfahrung okay //mmh// also die's
1074 Praktikum mir da gegeben hat also (.) mehr wollt ich da nicht haben //mmh// und ich finde genau das
1075 was ich haben wollte hab ich gekriegt (.) also bei meinen Praktika //mmh// prinzipiell war's natürlich (.)
1076 zu wenig (.) also was Unterricht jetz-also (.) gut aber das ist glaub ich jetz nicht das Thema wie ich mir
1077 Unterricht für Lehrer oder ein Studium für Lehrer vorstelle also //doch// mh (?)
1078 **I: Also (.) würde mich sehr interessieren also hätt ich glaub ich auch noch gefragt @.@**
1079 C: Also ich muss natürlich bei diesen Prakti- äh bei diesen Praktika so noch dazu sagen wie gesagt ich
1080 hab ja schon vorher als Sozialpädagoge gearbeitet (.) und ich hab auch während des Studiums ständig
1081 als Sozialpädagoge gearbeitet //mmh// ja (.) also ich hatte (.) also für mich nich das Bedürfnis äh

1082 irgendwie praktische Erfahrungen zu holen und ich muss klar auch sagen (.) ähm ich wollte so
1083 möglichst wenig Arbeitsbelastung haben wie es geht und äh (.) ich hatte klar so bei meinem ersten
1084 Studium (.) da ha'ich echt viel gemacht //mmh// also da ha ich wirklich och mich viel engagiert und das
1085 hab ich beim Zweiten nich jemacht und ich muss och ehrlich sagen (.) ich mein gut Hoffmann weeiß das
1086 och (.) das ich bei dieser peer-counceling Geschichte mit gemacht hab äh (.) klar das hab ich gemacht
1087 um einfach Geld zu verdienen //mmh// und Hoffmann hat mich jut bezahlt //mmh// also (.) also ich hab
1088 das sicherlich och okay für ihn gearbeitet also das war's auch wert aber er hat mich da einfach jut
1089 bezahlt und //ja// deswegen hab ich da mitgemacht also ich hätte da (.) ehrenamtlich nich und für den
1090 Tarif den er jetzt zahlt wo ich eben nich arbeite @@ also (.) hätt ich nich gemacht //mmh// also aber ich
1091 wollt ich auch nich weil ich musste irgendw-aber (.) ich mein gut das wusste er auch und die
1092 Bedingungen war'n auch klar also das (.) da konnt ich auch mit ihm drüber reden das ich musste halt
1093 Geld verdienen und musste halt gucken das ich nur'n bestimmtes Zeitkontingent habe dieses Geld zu
1094 verdienen und natürlich mir da Jobs ausgesucht hab wo ich natürlich am meisten verdient habe //mmh//
1095 gut und da konnte mir Hoffmann auch'n Angebot machen und (.) und das konnt ich halt gut annehmen
1096 aber das hatte nix mit Engagement oder Praxiserfahrungen in der Schule zu tun //mmh// also
1097 überhaupt nich //mmh// also das war Geld verdienen (.) sicherlich klar ich war och gern in seiner Nähe
1098 also da mit ihm zusammen was zu machen (.) war natürlich och ne schöne Sache (.) aber hätt er mich
1099 nich bezahlt hätt ich's nich gemacht

1100 **I: Was hast du denn da gemacht (?) ich weiß da eigentlich gar nicht so gar nich s- gar nichts**
1101 **drüber über dieses Projekt**

1102 C: Na ich hatte damals ((kurze Zigarettenunterbrechung)) also ich hatte damals an der Lessingschule (.)
1103 ähm ne Gruppe geleitet also (.) und (.) es war halt einmal wöchentlich (..) also wo's darum ging (.) ähm
1104 also so der Ansatz also die Theorie ansetzt die Hoffmann da so vertreten hat (.) die hab ich nie so ganz
1105 geteilt (.) weil der hatte mir (.) und das war natürlich och fair also er hatte mir immer die Freiheit
1106 gegeben da och so Sachen zu machen die ich halt denke (.) also so diese reine Lehre (.) die Hoffmann
1107 da so vertreten hat (.) na gut Hoffmann ist da auch offen der is da auch flexibler grade was Angelika⁶ (.)
1108 so von sich gegeben hat hab ich nie so geteilt //das war so das die peergroup sich gegenseitig dann
1109 //mh ja// irgendwie //ja// bei- was beibringen // na gegenseitig stärken ja //ah okay// also und also das
1110 Gruppe also letztendlich so Gleichaltrigengruppe halt genutzt wird ja //mmh// und ich hatte da aber'n
1111 anderen Anspruch dran also (.) und (.) da (..) also ich mein das was Hoffmann da gesehen hat das is
1112 sicherlich auch passiert aber (.) aber ich (.) also dies-dieser An- es geht-ging ja eigentlich so dieser
1113 Ansatz das sich (.) Jugendliche äh Jugendliche gegenseitig helfen //mmh// in ernsten
1114 Lebenssituationen weil sie halt damit sehr vertraut sind ja und (.) ich hab den Anspruch aber nich (.) und

⁶ zweite Projektleiterin neben Hoffmann

1115 ich hatte ich hatte eher den Anspruch (.) das sie ja eigentlich das sie so'n Raum kriegen wo sie einfach
1116 so vertrauensvoll reden können und also ohne sofort diesen Hintergedanken zu haben (.) so jetzt aktiv
1117 zu werden und da was zu unternehmen und //mmh// das is auch passiert und das ham'er och gemacht
1118 also bei Le-Situationen wo das realistisch erschien aber-aber eigentlich fand ich (.) damals in der
1119 Gruppe schön (.) das wir es irgendwie geschafft hatten so'n Klima herzustellen wo die sich wirklich
1120 öffnen konnten und ich hatte wirklich das Gefühl das ich ihnen dadurch ne Erfahrung mitgeben konnte
1121 die sie bisher noch nich gemacht haben //mmh// und (.) ob sie davon profitieren oder nich hab ich
1122 keene Ahnung (.) aber (.) aber es war ne Erfahrung die sie nich kannten //mmh// und äh das find ich
1123 alles auch sehr schön so ja (.) also ich hab da auch jerne in dem Projekt gearbeitet aber wie gesagt also
1124 ich wollt da keene Erfahrungen sammeln äh und ich wollt mich da och nich engagieren ich wollt einfach
1125 nur Geld verdienen //mmh// ja //mmh// aber (.) das wusste Hoffmann man och und also äh das war äh
1126 okay //mmh// also diese Begeisterung die so Rolf und Tina oder so hatten äh hab ich (.) dafür nie geteilt
1127 (.) aber wie gesagt ich denk gerne da dran zurück //mmh// also das äh weil (.) weil das war also die
1128 Gruppe die wir zum wirklich-also wir hatten ja mehrere Gruppen das hat leider halt immer'n bisschen
1129 gewechselt (.) das ähm (..) das war'ne gute Sache (.) also mh

1130 **I: und die schulpraktischen Übungen (?)**

1131 C: ((holt Luft)) fand ich völlig sinnlos (.) weil (.) das war erstmal viel zu wenig (.) und dann hatte ich (.)
1132 vielleicht hab ich nich zugehört oder (.) oder hab's nich verstanden aber (.) ich hab nich begriffen (.) also
1133 äh also ich mein ja so jetzt im Vorbereitungsdienst wurde mir irgendwann ma vermittelt (.) wie Unterricht
1134 funktionieren kann wie ich ihn richtig gestalten kann oder aus verschiedenen Möglichkeiten wie ich das
1135 so habe und äh ich hatte aber bei den Schulpraktischen Übungen das Gefühl (.) war'n ja é nur drei
1136 Stunden (.) aber ich hatte überhaupt keene Idee keen keen Plan wie ich Unterricht da zu machen habe
1137 und (.) ich weeß nich ob'se's jesacht ham also ich hatte eigentlich den Anspruch das das ich da so'n
1138 bisschen rangeführt werde //mmh// äh vielleicht lag's och an mir also das ich äh (.) ich wiss es nich also
1139 vielleicht hat hat's och wirklich Hoffmann nich erzählt wie man's machen sollte oder ich hab nich
1140 hingehört @.@ ähm also ich weeß noch als ich diesen SPÜ-Bericht geschrieben habe (.) ich war völlig
1141 hilflos weil ich wusste überhaupt nich worum's jeht (.) weil da jetz irgendwelche Fraagen und ich wusste
1142 überhaupt nich was das is und ich hab euern @.@ das kann man so sagen @.@ //echt @.@// ich
1143 habe euern abgeschrieben (.) //echt wo hatt'sten den her (?)// na von dir und Claudia na ja von
1144 Claudia hat ich den //witzig (.) wusst ich gar nicht @.@// im Grunde genommen hatten sich Hoffmann
1145 nich durchjlesen //mmh// und hat mir so den Schein gegeben //mmh// huu //@.@// also ich muss
1146 sagen also die SPÜs äh bei Lb hat mir da schon mehr gebracht also das war auch alles viel zu knapp
1147 aber das hatte (.) wie hieß'n die Mann (?) hieß die Mann (?) //Mannstedt mmh// ja und die war natürlich
1148 jut also (.) ähm die kam ja aus der Praxis und die wusste einfach wovon sie erzählte es war halt alles

1149 viel zu knapp und sie hat da Inhalte über Inhalte gebracht also sie (.) sie wollte uns da wirklich was
1150 mitgeben //mmh// also da (.) die war wirklich jut aber (.) in der Kürze der Zeit äh soviel konnste
1151 irgendwie jar nich offnehmen //mmh// und ähm (.) aber gut da hatt ich irgendwie (.) ja das fand ich
1152 sinnvoll aber (.) trotzdem so geballt so gedrängt ähm im Endeffekt dann trotzdem och nich //mmh// ja
1153 //mmh// also aber das fand ich besser als also Vh die SPÜs war'n Quatsch also (.) also //@.@// (.) also
1154 und da denk ich natürlich so was müsste sich generell durchs Studium von Anfang an ziehen also was
1155 weiß ich irgendwie'n ganzen Tag pro Woche und d-das würde dann was bringen //mmh// aber diese
1156 SPÜs selber (..) ich weeiß nich zwölf Stunden zu hospitieren und drei zu unterrichten (.) das glaub ich
1157 kann man sich auch sparen //mmh// also (.) das würde keen großen Unterschied machen wenn's die
1158 SPÜ's nich gäbe //mmh// (....)

1159 **I: Der Übergang vom Studium ins Referendariat (.) wie-wie war das für dich (?)**

1160 C: Also war (5) also erstmal hab ich total drauf gewartet also ich hab's ersehnt ja weil (.) das muss ich
1161 halt och sagen also so die Entscheidung ich hab ja war ich 28 (?) 27 weeiß ich nich als ich noch mal
1162 angefangen hab (.) ähm das hätt ich ja nie gedacht das hatt mich dann schon irgendwie (.) na ja (.) also
1163 ich konnte's also es hat mich in so'ne Position gebracht (.) die die mir schon'n bisschen schwer gefallen
1164 is (.) weil (.) ähm ich natürlich einfach weiter war (.) wo andere klar beruflich schon etabliert sind ja und
1165 ich mich dann noch mal so- also den Status Student noch mal und diese Position noch mal
1166 einzunehmen (.) das war nich so ohne für mich also das ähm (.) also hat=es gab auch Zeiten wo ich
1167 echt überlegt hab äh das Studium abzubrechen //mmh// also ich hab's dann im Endeffekt immer nich
1168 jemacht weil ich denke (.) weil ich nur so gedacht hab die Perspektive is nich so schlecht und (.) und es
1169 halt och immer gut zu meiner Lebenssituation gepasst hat //mmh// also so (.) weil das halt immer gut
1170 kompatibel wegen den Kindern war (.) und (.) aber ich hab mir janz schön- janz schön drunter gelitten (.)
1171 also (.) so (.) ja auch als das Studium sich dann doch irgendwie fünf Jahre gedauert hat also war ich
1172 zum Schluss also dreißig und irgendwie Student und (.) ähm (.) mh da hab ich janz schön kämpfen also
1173 da es gab immer so Phasen wo ich dacht boah nee mein Gott das ist eigentlich'n Alter oder ne
1174 Lebensphase wo man sich mit neuen Herausforderungen //mmh// beschäftigen könnte //mmh mh// und
1175 wo ich gleichzeitig aber auch irgendwie (.) das Gefühl hatte hej ich will was machen also mich das och
1176 genervt hat da in diesem Seminaren zu sitzen wo ich (.) och (.) einfach wirklich das Gefühl hatte ich=ich
1177 will einfach was tun ja und ich will was machen deshalb war's=war's auch gut das ich während der
1178 ganzen Zeit auch immer als Sozialpädagoge gearbeitet habe also es war nich nur des Geldes wegen
1179 für mich wichtig //mmh// weil ich da ich es war auch so für mein Selbstbild wichtig //mmh// also da
1180 sagen zu können okay du arbeitest als Sozialpädagoge //mmh// du studierst nich nur //mmh// und (.) ja
1181 und dann vorm Vorbereitungsdienst ich hab's ersehnt also endlich was machen zu können also (.)
1182 immer dieser Unikram wirklich hinter mir zu lassen zu können und (.) und von daher hab ich mich sehr

1183 gefreut (.) also alle haben irgendwie so gesacht (.) die haben immer den Kopf über mich geschüttelt (.)
1184 gut die wussten wie Vorbereitungsdienst halt aussieht //mmh// und äh aber es sind viele irgendwie so
1185 mit Befürchtungen und Ängsten da hingegangen und ich bin irgendwie hab gedacht oh das wird die
1186 Erlösung (.) also (.) gut des hat sich dann also (.) ich hab das och grade am Anfang och sehr genossen
1187 und=und da war's natürlich auch schön das ich halt so'n Freiraum innerhalb dieser Schule gleich
1188 gekriegt hab //mmh// also (.) ich mein das hat halt nich nur Nachteile also das (.) also das is halt das
1189 Schöne an der Goetheschule das äh du halt na ja im Endeffekt als Lehrer einjersetzt wirst und auch so
1190 behandelt wirst und (.) das kommt mir natürlich auch entgegen //mmh// also manchmal leide ich drunter
1191 weil ich dann wirklich auch gerne Hilfe hätte (.) und mich da auch'n bisschen alleen gelassen fühle aber
1192 ich genieß es natürlich auch'n stückweit da so selbständig zu arbeiten //mmh// mh ja also (.) und am
1193 Anfang wie gesagt war das ja (.) also ich hab's genossen (.) also da (.) da was tun zu können so
1194 //mmh// (.) es war'n bisschen schwierig (.) in sofern ich halt keene Vorstellung hatte was eigentlich
1195 Unterricht heißt und mir das mein Betreuungslehrer natürlich och nich gesacht hat (.) und na ja im
1196 Seminar das relativ lang gedauert hat (.) bis mir mein Seminarleiter beigebracht hat ja was eigentlich
1197 Unterricht bedeutet (.) also (.) gut mittlerweile ha'ich da auch schon irgendwie ne klare Vorstellung (.)
1198 aber da hab ich mich'n bisschen unsicher gefühlt //mmh// und hing so die ersten Monate schon
1199 bisschen in der Luft (.) und da hätt ich mir wirklich auch von Seminareseite aber natürlich auch von
1200 Seiten meines Betreuungslehrers einfach mal gewünscht (.) das ich mal was lernen kann //mmh// also
1201 och wirklich das mir einfach mal erklärt wird hej wie is ne fünfte Stunde einfach mal strukturiert wie is die
1202 aufgebaut //mmh// wie kann man das machen //mmh// so und äh es kam auch in Seminaren (.) relativ
1203 knapp //mmh// also klar weil im PS is halt och ((unverständlich)) da musste es ja kommen //mh//
1204 ((unverständlich: halt schlecht)) ((zündet Zigarette an)) (.) aber gut und das hat natürlich mich
1205 verunsichert ähm aber prinzipiell (.) war ich glücklich //mh// also hätt ich nicht erwartet //mmh// war ich
1206 dann zum Ende nich mehr weil ja weil's mich dann ausgezehrt hat und (.) weil ich's och als ziemlich
1207 kranke Veranstaltung wirklich empfunden hab //mmh// also was da gemacht wird (.) also für mich (.) das
1208 is echt krank also (.) das hat mit ner Ausbildung nischt zu tun (.) also (.) und es is schade weil einfach
1209 so (.) es könnte auch ne gute Zeit sein also wo man wirklich zwei Jahre (.) sich so für sich nutzen kann
1210 und mal wirklich lernen kann aber (.) das passiert auch aber auf ne Art und Weisen (.) also die nich
1211 schön is //mmh// (...) das is schade (.) aber ich rede auch von andern (.) also (.) nich nur in A-Stadt
1212 oder so is's prinzipiell im Vorbereitungsdienst so das wieso hab ich och noch nich begriffen aber es is
1213 so (.) also (.) keene Ahnung //mmh// ich find's krank (.) also und auch wenn ich so die anderen sehe (.)
1214 ich stell mich ja eigentlich jar nich so unter Druck also eigentlich bin ich ja derjenige der unter Druck
1215 steht und wenn ich mir irgendwie manche so angucke die ham auch einfach Zeit was zu machen und so
1216 (.) aber (..) aber ich bin im Vorbereitungsdienst ja auch immer schon wieder in dieser Position (.)

1217 irgendwie (.) grade so es hinzukriegen irgendwie so was mich halt och manchmal'n bisschen nervt also
1218 das ich zeitlich immer so eingeschränkt bin immer so Sachen grade so mache das is wo ich denke (.)
1219 das is vertretbar so //mmh// (.) und (.) aber och nich mehr (.) ich mein bisher hat's immer jut jeklappt
1220 aber (.) das das is ebend (.) das is halt nur'n bisschen grenzwertig ne (.) also (.) wo ich denke
1221 irgendwann (.) brech ich mal ein und so mit dieser Art (.) aber bisher is es halt gut gegangen (.) aber (.)
1222 aber ich seh halt och wie's den anderen Leuten geht also ich meine gut das ich halt'n bisschen unter
1223 Druck stehe is klar aber (.) ich sehe wie gesagt auch wie's den andern geht und ich glaub da geht's
1224 keenem wirklich gut (.) also (.) das find ich krank (..) also das muss wirklich nich sein //mmh// (...)
1225 **I: Und ähm (.) du hast gesagt du ha'ähm du hast jetzt langsam ne Vorstellung was Unterricht**
1226 **bedeutet und da würd ich gern noch mal fragen was es für dich bedeutet Lehrer zu sein also was**
1227 **Lehrer sein für dich darstellt**
1228 C: ((Pustet Luft aus)) (..) also (...) ich mein ich bin (...) ich denke ich bin schon (.) als Sozialpädagogin
1229 geprägt ja (.) und ähm (.) ich seh mich natürlich ganz stark als=als Pädagogin ja (.) also (.) ganz klar (.)
1230 und ähm da war auch eigentlich immer so (.) so mein Hauptaugenmerk (.) //mmh// also mittlerweile
1231 denk ich aber (.) das ich (.) natürlich da (.) och Spaß gewinne einfach jetzt Inhalte zu vermitteln (.) also
1232 (.) ich mein das (.) also grade so mein Zweifach is ja Mathe (.) was ich so zugeteilt bekomme und
1233 bekommen habe (.) und ich mein ich muss ehrlich sagen also Matheunterricht macht mir zur Zeit
1234 wesentlich mehr Spaß als (.) als äh als Werken (.) und äh (.) und das macht schon Spaß (.) also (.) mich
1235 äh zu Inhalten zu vermitteln und ich hab auch irgendwie so so meinen Spaß an der Mathematik
1236 irgendwie so für mich wieder entdeckt (.) also ich bin mathematisch nich versiert überhaupt nich ne also
1237 ich hab auch lange da nischt mehr gemacht (.) aber ich hab einfach (.) ich hab wie gesagt ich hab
1238 Mathe gemocht (.) und (.) und ich (.) 's macht dann einfach (.) ja und da-also da hab ich jetzt das hab ich
1239 aber jetzt erst im Vorbereitungsdienst für mich entdeckt //mmh// also das ich auch wirklich Spaß dran
1240 hab (.) ich seh da auch'n Sinn drin also bestimmte mathematische Inhalte einfach zu vermitteln //mmh//
1241 ja (.) trotzdem sehe ich mich natürlich immer noch als=als Pädagogin aber=aber ich merke (.) das sich
1242 so'n bisschen (.) mein Bild verschiebt also (.) ich merk auch komischerweise kommen auch so immer
1243 mehr so Erinnerungen so an meine Schulzeit hoch (.) och so an Lehrer die mir irgendwas beigebracht
1244 haben (.) also was für Jahre irgendwie vorschütt gegangen is (.) und aber so diese Bilder sind irgendwie
1245 so in letzter Zeit ziemlich präsent gewesen also so (.) ja die Lehrer die mir (.) Inhalte vermittelt haben (.)
1246 also die (.) und ich merke ja das sind nimmt halt zur Zeit so klar an Bedeutung zu (.) ja (.) trotzdem
1247 denke ich (.) ähm bin ich halt durch (.) durch meine Arbeit als Sozialpädagogin (.) bin ich nich so der
1248 klassische Wissensvermittler (.) also (.) das bin ich nich //mmh// also ja (.) so meine Grundtheorien sind
1249 noch'n bisschen anders ich meine jetzt bin ich natürlich auch klar in der Position (.) so als
1250 Lehramtsanwärter bestimmten Stunden um diesen Unterrichtsbesuch rum das ich natürlich (.) auch klar

1251 mein Hauptaugenmerk (.) ganz stark auf Unterricht selber richten muss //mmh// was auch okay is
1252 //mmh// ich meine ich vernachlässige deshalb so die pädagogische Arbeit nicht also (.) eher im
1253 Gegenteil ich mach da viel zu viel also was (.) was ich eigentlich tun sollte also (.) aber (.) ja (.) also ich
1254 wie gesagt also so dieser=dieser klassische Lehrertyp als Wissensvermittler bin ich nicht also (.) das
1255 **I: das verbindet sich dann eigentlich auch gut mit dem Vh-ding //ja natürlich natürlich// letztendlich**
1256 **ja**
1257 C: Wobei's natürlich so is das Vh-schule zumindest wie ich sie halt kenne nicht so strukturiert is das man
1258 wirklich als Pädagoge tätig werden könnte (.)//mmh// also das is ja im Grunde genommen nichts groß
1259 anders als jede andre Schule //mmh// ja //mmh// also (.) da hätt ich natürlich schon Lust also so auf Vh-
1260 Schule wo wirklich also Erziehung och gemacht wird also (.) also so'ne Art von Vh-schule ja (.) das wär
1261 wirklich geil //mmh// (.) aber so Fachlehrer an'ner Vhschule zu sein das ist ebend (.) ganz schwierig (.)
1262 da bin ich auch manchmal (.) also da war ich auch (.) ich hab mir auch als ich angefangen hab zu
1263 studieren (.) da hatt ich halt auch ähm (.) klar irgendwie Grundschule hat mich irgendwie überhaupt nicht
1264 gereizt also ich wollte immer irgendwas mit Älteren zu tun haben (.) so Kinderkram wollt ich nicht
1265 machen (.) und (.) ich hätt's halt mit dem (.) so im Vorbereitungsdienst (.) das hier so Goetheschule da
1266 kriegste halt irgendwie früh dann irgendwie so'n Vertretungsplan zuje-hingeknallt und äh ham'se mich
1267 dann och so völlig wahllos im Grundschulbereich dann eingesetzt (.) und das fand ich halt och
1268 spannend (.) und da (.) also mittlerweile ja find ich's halt eher schade das ich nicht Grundschule studiert
1269 habe weil da (.) die Grundschulklassen das war halt alles nur Vertretungsstunden aber da hatt ich
1270 irgendwie so so'n Gefühl okay (.) da da kannste noch was erreichen //mmh// da kannste noch was
1271 machen da (.) da hatt die Arbeit wirklich noch'n Sinn während wenn ich so im Sekundarschulbereich
1272 gucke (.) das is halt wirklich letztendlich okay wenn die mit ihren Möglichkeiten'n Schulabschluss zu
1273 machen und dann passiert halt nicht mehr viel und da (.) und da sind halt (.) da is och irgendwie (.) da is
1274 halt wirklich die Gleichaltrigengruppe so mächtig das du als Pädagoge kaum noch rankommst und (.) da
1275 sind auch so Persönlichkeiten schon so verfestigt (.) da is schwer //mmh// noch was zu machen (.)
1276 //mmh// das is (.) das is dann teilweise nur noch Notbeschulung (.) also wo man sich wirklich sagen gut
1277 ich bin halt dafür da (.) das sie wenigstens mit Schulabschluss rausgehen können was ja auch'n Sinn
1278 hat aber (.) na ja (.) aber im Grundschulbereich war irgendwie das Gefühl ((schnipst)) hej da kannste
1279 noch was erreichen //mmh// also och als ich so Rolf hörte dritte vierte so seinen ersten Tag dritte
1280 Klasse is wirklich ((schalzt)) //@.@// ja ja
1281 **I: Das is schon grade so dritte Klasse die sind schon so an die Schulregeln schon einigermaßen**
1282 **gewöhnt ja erste Klasse stell ich mir ganz schön krass vor das erste mal alles**
1283 C: Das is das is halt och so mein Pro- also ich hätt natürlich auch am liebsten wär natürlich ne erste
1284 Klasse als Klassenlehrer aber (.) ich muss natürlich auch ehrlich sagen (.) das könnt ich nicht //mmh//

1285 (.) also ich kann nicht in'ner ersten Klasse (.) Lesen und Schreiben kann i-also das würd ich den
1286 Kindern nicht zumuten //mmh// also ich könnt mich da sicherlich reinarbeiten aber (.) ich hab's nich
1287 gelernt und ich hab da och keene Ahnung davon und och Mathe (.) ich ich traue mir zu in'ner
1288 Sekundarstufe einigermaßen vernünftigen Matheunterricht hinzukriegen (.) und ich traue mir auch zu das
1289 nach ner gewissen Zeit im Grundschulbereich gut zu können aber (.) aber da würden meine Interessen
1290 natürlich ganz schön krachen gehen (.) in der Anfangszeit bei mir und ich weiß nich ob ich das also
1291 Kindern zumuten kann //mmh// und äh da fehlen mir echt fachliche Grundlagen //mmh// also äh
1292 methodische Grundlagen und das is natürlich schwach (.) also (.) also das wär wirklich so'ne (.) so (.) so
1293 meine schönste Vorstellung also so als Klassenlehrer mit ner ersten Klasse anzufangen (.) und die so
1294 bis zur vierten fünften oder sechsten Klasse zu führen so mit dem Ziel danach zurück in die Integration
1295 //mmh// na ja ich weeiß nich (.) die werden mich auch immer als Sekundarschullehrer einsetzen //ja//
1296 also da //ach so echt meinst (?) das da nich Möglichkeiten gibt (?) (.) wer weiß (?)// na ja ich
1297 globe (.) die meisten ham halt Grundschule gemacht //na ja das stimmt// also das äh (.) obwohl im Vh-
1298 Bereich gibt's auch viele mit'm Sekundarschullehramt //mmh// aber das Problem ist halt ich könnt's
1299 einfach nich (.) also (..) auch dritte Klasse Deutsch (.) //das ist schon krass auf jeden Fall (.) also ich
1300 bin da ganz doll froh das ich da irgendwie also auch du-durch Frau Lessing halt viel gelernt hab
1301 //mmh/// also man kann das alles lernen klar //ja ja aber es is halt echt es is einfach och noch mal
1302 theoretisches Wissen //ja (.) ja// was man da braucht ohne das kommt man da nich klar// also ich
1303 hab das selbst bei Mathe dann gemerkt wo ich (.) gut ich hab halt Mathe och nich studiert aber (.) wo
1304 ich dachte mein Gott fünfte Klasse Mathe (.) das de da (.) mach ich irgendwie so (.) nebenbei (.) muss
1305 ich halt irgendwie gucken das ich da irgendwie methodisch das irgendwie (.) gut hinkrieg aber (.) aber
1306 im Endeffekt hab ich dann irgendwann mitgekriegt das ich eigentlich überhaupt keine Ahnung mehr
1307 hatte (.) was ich da eigentlich treibe //mmh// (.) also gut ich mein das hab ich mir jetzt halt so nach und
1308 nach halt wieder neu erarbeitet aber eigentlich och halt (.) so durch meine Kinder (.) weil ich halt mit den
1309 zu Hause irgendwie Mathe mache (.) aber (.) wo ich (.) wo ich jetzt och eigentlich so langsam'n
1310 Verständnis wieder kriege //mmh// was ich och am Anfang überhaupt nich hatte //mmh// außer für mich
1311 (.) teilweise (.) gut das musste im Sekundarschulbereich och nich zwingend haben da kann man och
1312 runter gehen und sich durchwurschteln ja machste ((unverständlich)) also kommste durch //mmh// also
1313 (.) so (.) ((sehr leise bis +)) also das is im Grundschulbereich ((unverständlich)) (.) so ((+)) (...)
1314 **I: Ja vielen Dank @.@ das war total spannend**

2.3 Strukturelle Notizen zum Fall Carsten Freiwald

Seg.	Zeile	Strukturell/ inhaltliche Notiz	thematischer Fokus	Prozessstrukturen
1	1	Bestätigung – Laufen des Tonbandgerätes (Erzählstimulus fehlt)		
2	2-4	Ratifizierung der Erzählaufforderung - Darstellung der Lebensgeschichte im Hinblick auf den Beruf Interaktive Absicherung - Bitte um innere Vorbereitung auf Erzählanforderung „(.) ähm (9) muss erst kurz überlegen @.@“ (3) - Bestätigung des Vorgehens - Begründung: leichter zu bewältigen	Fokussierung der Lebensgeschichte auf Thema Beruf bedeutet Erleichterung der Erzählanforderung	
3	5-13	Präambel - Elternhaus, gesamte Familie hat einen technischen Hintergrund - Gegenstanordnung: er hatte kein Interesse an Technik	Abgrenzung von der „Technikorientierung der Familie“	
4	14-45	Konfrontation mit Berufswahlentscheidung durch institutionelle Ablaufmuster des DDR-Schulsystems		
4a	14-45	Erste Konfrontation mit der Berufswahlentscheidung - lange Planlosigkeit in Bezug auf Berufswahl - erste Konfrontation mit der Frage 9.Klasse - keine Vorstellung außer – Studium „also ich wusste irgendwie das ich studieren will (...) das war mir komischerweise von vornherein klar“	Planlosigkeit Berufswahl	Institutionelles Ablaufmuster Schule
4b	21-29	Hintergrundkonstruktion - Einführung der Tante als signifikant Anderen - Tante als Lehrerin sehr präsent – einerseits mit ihrem Beruf / Berufsberaterin für Bruder, andererseits Zeit und Fürsorge	Parallelisierung Klassisches Aufwachsen wie bei Lehrerkindern	Signifikant Andere → siehe Nachfrageteil HK: Tante
4a	29-45	Haupterzählung Berufswahlentscheidung - Neunte Klasse: Planlosigkeit - Elfte Klasse Zwang zur Studienwahl - Beliebige und unglückliche Wahl eines Faches - Erlösung vom Problem der Berufswahl durch die Wende	Problem der Berufswahl – Lösung durch Wende	Institutionelles Ablaufmuster Erweiterte Hochschule – Grundlage Studium
5	45	Wendezeit – „ne unheimlich wichtige Zeit“ <i>Detailierungsexpansion?</i>		Propositionale Präzisierung
5a	45-60	Einleitung als prägende Zeit - Darstellung der inneren und äußeren Bedingungen - 18 Jahre alt – die Welt stand für mich offen - „grenzenlose Freiheit“ - „richtungsentscheidend“, „komplette		Wandlungsprozess

		<p>Neuorientierung“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steigerung der Attribute für diese Zeit „geleuchtet“, „geglüht“, „gebrannt“ - Einschluss des „Freundeskreis“ als Identifikationsgegenüber - Kollektives „wir ham gebrannt“ 		
5b	60-72	<p>Beginn des politischen Engagements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Belegerzählung: Gründung einer „politischen Gruppierung“, Kommunalwahlen - Illusionen, abgedrehte Ideen - Veränderungsmut 		
5c	73-81	<p>Übertragung des Engagements auf den „gesamten Freundeskreis“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Darstellung der Interessen, Themen im Freundeskreis - Alles nachvollzogen „wie'n Zeitraffer“ - Von 68igern angefangen, Psychologie - Leitfigur „Guru“ Wilhelm Reich 	Signifikante Andere – Freundeskreis	
6	81-	Zurück auf Haupterzählstrang: Berufsentwicklung		
6a	81-92	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung durch Wende erstmal los - Zivildienst im Kreispflegeheim - Harte Erfahrung <p>Ergebnissicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erster Kontakt mit dem sozialen Bereich - Berufsentscheidung wieder Thema 	Kontakt mit dem sozialen Bereich	
6b	92-121 106	<p>Orientierung Studienwahl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse für Soziologie und Politikwissenschaft - „dadurch das mich die Wende so stark politisiert hatte“ (rückblickender Kommentar) - ohne konkrete Berufsvorstellung - Option Studienwechsel als Hinterhalt: <p>→ argumentative Detaillierung/Beschreibung → Begründungsfigur: Studienwechsel war damals Normalität – Normalitätskonzept „wenn de damals in der Regelstudienzeit geblieben bist das war'n für uns Faschisten“ (110-111)</p>	<p>Berufswahl/ Studienwahl – erstes Interesse für Soziologie und Politik</p> <p>Freiheit/ Offenheit in der Berufswahl</p>	
6c	122-155	<p>Studienbeginn/ Kommunenzzeit Kommunengründung – Stadtwechsel ----- Beschreibung dieser Phase Rückblickender Kommentar: „ja wir hatten schon viel vor damals“ (125) an der Uni „ne andere Zeit“ für neunzehnjährige</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wohnung besetzt <p>→ nachträgliche Erweiterung der Etappe „Wendezeit“ „also es war eigentlich immer noch Wendezeit“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Charakterisierung der Wendezeit: „Euphorie“, „einfach grenzenlos“ <p>----- Detaillierungsexpansion Charakterisierung der Ereignisträger</p>	<p>Umsegmentierung</p> <p>Suprasegmentaler Markierer</p>	<p>Eigentlich in der Wendezeit integriert</p> <p>Wandlungsprozess</p> <p>Suprasegmentaler Markierer</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - „arrogant bis zum Erbrechen“ - Belegerzählung Soziologievorlesung - Anlass/ Beleg für das nicht Studieren <p>Argumentative Detaillierung -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begründung mit dem Ende der Wendezeit - Überleitung 	Grenzenlose Freiräume	
6d	155-190 191-201	<p>Ende der Wendezeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ohnmacht/Resignation - Weichen des „totalen Freiraums“ - Installation einer neuen „Festgefahrenheit“ - „ziemlich schlimme Erfahrung“ - Rückzug in die Kommune „auf uns selber besonnen“ - innige Gemeinschaft, „enge zwischenmenschliche Beziehungen“ - Reflexion und gegenseitige Reflexion - Dynamik am Ende destruktiv <hr/> <p>Abmilderung der Destruktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gleichzeitig die Visionen: - freie Schule - antiautoritäre Erziehung - Bezug zu rückblickendem Kommentar: 125: „wir hatten viel vor damals“ 	Neue Festgefahrenheit Rückzug in den sozialen Raum der Kommune	
6e	201-216	<p>Ergebnissicherung: Kommunenzzeit „das Ganze ging irgendwie so 2 Jahre“</p> <p>Ergänzender Einschub</p> <ul style="list-style-type: none"> - während der Zeit Jobbing im Westen um Geld zu verdienen (Pflegeheim) - nach zwei Jahren Zusammenbruch der Kommune <p>rückblickender Kommentar: „was völlig ok war“</p> <ul style="list-style-type: none"> - damals „schmerzvolle Erfahrung“ - aus Euphorie war Kraftlosigkeit, „getragen von Illusionen“ geworden“ 	Jobs im sozialen Bereich Euphorie vs. Illusionen	
7	216	Zurück Haupterzählstrang: Berufswahl Zweites Studium: Sozialpädagogik		
7a	216-232	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch etwas zu machen - Schluss des time out - Orientierung für eine Studienrichtung - Interessen: Geisteswissenschaften vs. sozialer Bereich, Erziehungswissenschaften - Entscheidungskriterium: Beruf mit Einsatz der „gesamten Persönlichkeit“ 	Beruf mit Einsatz der „gesamten Persönlichkeit“	
7b	232-242	<ul style="list-style-type: none"> - Beginn Studium in F-Stadt - Uni hat gelockt mit „Persönlichkeitsstudium“ und „tiefgreifenden emotionalen Erfahrungen“ (235) - Studium wenig anspruchsvoll aber viel Freiraum, das konnte er nutzen 	Freiraum „Studium als Persönlichkeitsstudium“ (235)	
7c	243-	Nachfrage- Hintergrundkonstruktion		

	252	Belegerzählung: Praxiserfahrungen/Engagement Arbeit in Obdachlosencafé <ul style="list-style-type: none"> - Obdachlose als „schwarze Löcher“ – Schwierigkeiten sich abzugrenzen: „Ich hab da auch gemerkt das ich mich da schwer irgendwie dagegen wehren konnte.“ (249) 		
7d	252-275	Hauptstudium: Kultur- und Medienpädagogik <ul style="list-style-type: none"> - Ereignisträger: Professor „war'n ganz Engagierter“ (254) - „Möglichkeiten ohne Ende“ (264) - „das war'n natürlich so für mich ziemlich paradiesische Zustände“ (268) - Anhand von Projekten mit anderen „offener Kanal“, Arbeit mit Schulklassen – berufliche Richtungsweisung - Auseinanderbrechen des Kanals: kein langfristiges Engagement der Beteiligten 	Engagierter Professor – mit Visionen Vielfalt der Möglichkeiten = Paradiesische Zustände Berufliche Richtung	
7e	275-319	Praktikum 1 Jahr Kinderkino <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinschaft, 2 Projektgruppen - Erfolgreiche Arbeit, Unterstützung durch das Jugendamt – besondere Größenordnung erreicht - Scheitern: „das war eigentlich ne Nummer zu groß für uns“ (300) - „die klassische Entwicklung das die Arbeit sich dann och so auf so'n paar Schulter halt irgendwie verteilt wurde“ (303) - Überlastung <p>„Im Endeffekt“ scheitern durch äußere Umstände: Brand im Haus</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Mitstreiter mehr um das Projekt zu retten 	Im Endeffekt Überlastung im sozialen Bereich	
8		Berufseinstieg, Projektarbeit als Sozialarbeiter		
8a	319-350	Ende des Studiums – Kinderkino Geburt des Sohnes → Frage des Berufs stand nicht sofort an <ul style="list-style-type: none"> - Intensive Bemühungen, Verhandlungen um Stelle in professionellem Kinderkino <p>„im Endeffekt“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scheitern durch äußere Umstände – Zeit - Verzögerungen durch Bauordnungsamt <p>Ergebnissicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung: ich möchte jetzt arbeiten, - Bewerbung blindlings auf alles mögliche 	Medien/Kinoschiene „im Endeffekt“ Scheitern durch äußere Umstände Blindlings Bewerbung	Verlaufskurve
8b	350-366	Erste Projektstelle <ul style="list-style-type: none"> , Entdeckung der Affinität für das „Schulen“ - relaxte Arbeit, Freiraum - konnte Unterricht geben - entdeckt Vorliebe für das „Schulen“ - parallel Schulverweigererprojekt → Interesse hierfür groß 	Freiraum	

	366-395	<p>Projekt lief aus</p> <ul style="list-style-type: none"> - großes Engagement für Projektentwurf ‚Schulverweigerer‘ - Schock: das er nicht Unterrichten wird - Bewusstwerdung seines Interesses für das Unterrichten <p>„und das hat mich schockiert (.) weil irgendwie (.) ja hatt ich das irgendwie im Kopf da irgendwie im Unterricht tätig zu werden“ (380)</p> <p>„doch nur wieder Sozialpädagoge“ „nich Sozialpädagoge sondern als Sozial<u>arbeiter</u>“</p> <p>Ergebnissicherung: „im Endeffekt“ – Scheitern durch Äußere Umstände – zu lange Wartezeit, Keine Bewilligung</p>	„im Endeffekt“	<p>Gegenüberstellung Berufe /Rangliste: Lehrer, Sozialpädagoge, Sozialarbeiter</p> <p>Verlaufskurve</p>
9	395-	Arbeit beim Bildungsträger		Verlaufskurve
9a	395-421	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellung der Arbeit und Unzufriedenheit damit - Keine Teamarbeit, jeder für sich - Konkurrenz der Professionen, ganz getrennte Zuständigkeiten - Gefühl der Einflusslosigkeit - Neid gegenüber Berufsschullehrern → Wunsch nach mehr Kontakt mit den Jugendlichen, mehr Handlungsspielräumen 	Rollenbild: Sozialpädagoge – Schnittstelle, viel Verantwortung, Verwaltungskram, „Einflusslosigkeit“	
9b	421-444	<p>Zäsur – Unfall des Sohnes</p> <ul style="list-style-type: none"> - biographischer Wendepunkt - Krankschreibung Arbeitgeber → wörtliche Rede <p>Zeit zur Auseinandersetzung mit sich selbst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilanz des beruflichen und privaten Lebens - Änderungswille → Gier nach Studium - Gier nach einem Wandlungsprozess 	Gier nach Studium	<p>Biographischer Wendepunkt</p> <p>Zenit der VLK</p>
9c	464-524	<p>Zusammenprall mit Arbeitgeber</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Hintergrundumstände für Konflikt - Basisposition: Umgang mit Personal - Große Konflikte - Druck, Gespitzel, Ungerechtigkeit - Aufbruch der gesamten Konfliktsituation nach langer Krankheitsphase durch Sohn - Tiefe Verletzung: durch Abwertung wegen Einsatz für den eigenen Sohn 	Umgang mit Personal im sozialen Bereich	Basisposition
10	524-580	Berufliche Neuorientierung		
10a	524-558	<p>Neue Berufsentscheidungssituation</p> <p>„Im Endeffekt“ lief der Vertrag aus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frust mit Projektarbeitsweise/ mit Sozialpädagogenberuf - Idee „richtig studieren“ - Idee „Lehramt“ - Vorstellung „wir reißen das in zwei drei Jahren 	<p>„im Endeffekt“</p> <p>„Richtig studieren“</p>	<p>Neuansatz – Schritte aus der VLK</p>

		<p>runter“ „und so nebenbei“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reiz am Lehrerberuf „Einflussmöglichkeiten“ zu haben, finanzielle Verbesserung und Kontinuität - Ausbruch aus der Unsicherheit und Mühsal des Sozialpädagogenberufs - „prophylaktische Bewerbung“ auf Studium 	Lehrerbild	
10b	560-580	<p>Entscheidungshintergrund schwere Schwangerschaft und Kinderbetreuung</p> <p>„Prophylaktische Bewerbung“</p> <ul style="list-style-type: none"> - dritte Schwangerschaft der Frau - schwierige Umstände, Kinder noch nicht im Kindergarten <p>→ zusätzliche, finale Beweggründe für Studienentscheidung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studium als Raum mit mehr Zeit, Flexibilität für die Familie - Gegenhorizont: Job, Konflikt mit Vaterschaft – Krankschreibung - Ergebnissicherung 	Studium – Freiraum, mehr Flexibilität, Raum für die Familie	
11	580-634	<p>Studienrealität – Desillusionierung, Enttäuschung</p>		
		<p>Proposition / höheres Prädikat: Ankündigung des problematischen Verlaufs: „Tja aber es hat sich dann aber irgendwie anders darstellt“ (581)</p> <p>zweiseitiger Rückblick. Kommentar (581-583):</p> <ul style="list-style-type: none"> - hätte er vorher über die tatsächlichen Anforderungen gewusst – hätte er es nicht gemacht - Bilanzierung: ist froh es gemacht zu haben - Zerschneiden der finanziellen Planung durch: - Unterschätzung des Studiums - Trennung und veränderte Familienkonstellation - Wunsch „richtig studieren“, von ganzem Herzen - Tatsächlich: „durch zu schummeln“, „Scheine abgreifen“, „effektiv“, „ökonomisch“ - Gegenhorizont andere Studenten – Neid auf Zeit und Raum für Tiefgründigkeit - Konnte nicht in befriedigendem Maße davon profitieren - „das das Studium relativ bedeutungslos an mir abgeprallt ist“ (628) - Ausnahme: Dozent Hoffmann <p>„Empfindsamkeit“ für Verhaltensgestörtenpädagogik</p>	<p>„richtig studieren“</p> <p>Enttäuschung Studium</p> <p>Fachwissenschaft</p>	
12	634-658	<p>Vorkodasegment</p> <p>Bilanz: das falsche studiert, Zeit abgesehen</p> <p>Beleg: Fach Technik – Inhalte, EG: im Grunde „scheiß egal“</p>		
13	657-670	<p>Coda / Jetztzeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jetzt in der Schule wird deutlich, das Deutsch besser gewesen wäre 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Rückbezug auf Anfangsorientierung: Arbeit in Schulersatzprojekten, Berufsvorbereitung - Vorbeischlittern an den Anforderungen - Aufrechterhaltung der ursprünglichen Ziele scheint nicht möglich <p>→ argumentativ durchgezogene Coda, richtiger Abschluss ist nicht möglich: „wie soll ich den Bogen schließen“</p>	Probleme mit der Lebensgeschichte	
14		Frage an Interviewer „wie soll ich den Bogen schließen?“ (670)		
	672-673	Interviewerin: Rückspiegelung der Frage		
15	674-754	<p>Referendariat Wiederaufnahme des Erzählfadens: „Na ja gut dann schließ ich den Bogen“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anschlussstelle: Vorbereitungsdienst - Kein Abschluss wie angekündigt: „mach ich mit dem Vorbereitungsdienst weiter“ - Ansatz: Interesse, Ausrichtung bei Beginn des Studiums – Bereich „Berufsvorbereitung“ - „eigentlich“ Lernbehindertenpädagogik „eigentlich“ deutet Umorientierung an <p>→ eigentlich wollte er etwas anderes machen, als er jetzt macht</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öffnung durch Professor – signifikanten Anderen für Vh - Praktikum „Faszination“, „emotional nah“ - Ängste, Herausforderung <p>→ Eigentheorie „die Angst ist dein Ziel“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung für Ref. in Vh - Guter Start, gute Arbeit mit den Schülern in der Schule - Kurz vor den Sommerferien Gefühl des Ausgebranntseins: - „massiver Druck“ durch Seminar/leiter - „Existenzängste“ Sorge um Familie „ich bin ja nich alleene“ (721) - Deprofessionalisierungstendenzen: - „emotional och nich mehr da“, „verletzlich“, „ich war wirklich schutzlos“ (744) - Zweifel an der Entscheidung, Überlegung des Abbruchs - Entschluss weiter zu machen - Referendariat erlaubt keine realistische Einschätzung über den tatsächlichen Lehrerberuf - „so groß ist die Entscheidungsfreiheit“ nicht, wird Stelle nehmen, die sie haben <p>→ diesbezüglich Unsicherheit – offen</p>	<p>Er möchte den Bogen schließen, kann aber nicht, weil die Geschichte eigentlich weitergeht – bittet Interviewerin um Begrenzung. Da diese nicht kommt, muss er den Erzählfaden doch wieder aufnehmen.</p> <p>Praktikum als Erprobungsraum mit besonderer Schülerschaft Faszination für die Schüler</p> <p>Emotionale Nähe</p> <p>Herausforderung</p> <p>Freiheits-, Wahleinschränkung im Lehrerberuf</p>	
16	754-	Bilanzierende Selbsteinschätzung, Coda		

	776	<ul style="list-style-type: none"> - kann im Vgl. zu früher seine besser Fähigkeiten ein- und wertschätzen - Argumentation: sieht sich in der Schule, Unsicherheit, Zweifel ob „auf Dauer“ - Abschluss mit Verweiß auf Offenheit der Situation und Entscheidungsnotwendigkeit 		
	779	Nachfrageteil		
	779-781	Rückfrage nach Tante – Aufforderung zur Erzählung		
17	782-819	<p>HK- signifikante Andere: Tante</p> <ul style="list-style-type: none"> - „groß geworden bin ich“ im Haus... mit meinen Eltern, meinem Bruder - Tante mit im Haus - Viel Zuwendung und Zeit durch Tante, die durch Lehrerberuf mehr Zeit hat als seine eigene Mutter - Hauptbezugsperson: gleichberechtigte Kommunikation im Vgl. zu den Eltern - Einblicke in die Lebenswelt eines Lehrers <p>Gegenhorizont: Vorstellung des Lehrerberufs als Jugendlicher – starr, eingezwängt, wenig Freiraum</p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrastierende Gegenüberstellung: Sozialpädagogen: „die Flippigen“ und Lehramt „die Angepassten“ <p>EG: Wandel in der Berufsentscheidung durch eingrenzende, Beschränkung in Arbeit beim Bildungsträger</p>	Arbeit beim Bildungsträger als Auslöser für Umorientierung auf Lehrerberuf	
	820-821	Nachfrage zum Schulprojekt/Kommune – Erzählimpuls		
18	822-850	<ul style="list-style-type: none"> - Relativierung: kein konkretes Projekt, Orientierung an summerhill - Aufkommen des Themas durch Nachwendephase - Wendezeit: Perspektive nach außen gerichtet, Exploration der neuen Außenwelt - Nachwendezeit, Exploration der Innenwelt - „gnadenlose“ Aufarbeitung der Kindheit - Auseinandersetzung mit DDR-Schule <p>→ Leidensdruck: „was Schule uns angetan hat“ – etwas dagegen tun</p> <p>EG: Wunsch nach einem Gegenmodell zu DDR-Schule aber kein konkretes Vorhaben</p>	Phasen: Wende Nachwende	
	851-853	Nachfrage zur Arbeit im Obdachlosenprojekt		
19	854-907	<ul style="list-style-type: none"> - Leere, Kraftlosigkeit die von den Klienten ausging - Gegenhorizont: seine Schüler – „leidvoll“, „destruktiv“ aber immer noch Kraft <p>Positiver Gegenhorizont zur Obdachlosenarbeit: Arbeit mit Jugendlichen</p>		

	908-909	Nachfrage Bioenergetik „war mir kein Begriff“		
20	910-960	Entgegnung/Relativierung – kein Zusammenhang zur Berufsfindung - zurück zur Wendezeit: Beschäftigung mit Alice Miller, Maaz, Wilhelm Reich	Enormes Bildungsinteresse	
	961-963	Rückbezug auf Bedeutung von ‚Hoffmann‘ während des Studiums Erzählimpuls		
21	964-984	- Feststellung: als Person ‚generell‘ gemocht - Eigenschaften: unkonventionell, zum Querdenken angeregt, Anregung zur Diskussion - Seine Art von VH-Kindern zu erzählen → berührende Erzählungen		
	985	Nachfrage Praktika: Erzählimpuls		
22	986	Proposition: im Grunde nur 2 Praktika - Blockpraktika	Ausklammerung der SPÜ	
22a	987-1006	Lbpraktikum - gute Mentorin 1. Aspekt: große Methodenvielfalt mit mittelmäßigem Vorbereitungsaufwand Gegenüberstellung Lehrertypen/Vorbereitung: Die Überengagierten – die Schmalspurlehrer - sein Ideal: dazwischen – keine übermäßige Vorbereitung aber trotzdem gute Qualität 2. Aspekt: gute Arbeit mit der Klasse	Methodenvielfalt Vorbereitungsaufwand Lehrertypen	
22b	1006-1067	VH-Praktikum Proposition: selbe Schule wie derzeit, selber Mentor: als Lehrer und Mentor „ziemlicher Totalausfall“ (1009) Beleg – Vorgriff in Jetzt-Zeit: ist nie anwesend Beschreibungssequenz des Mentors: - beim Praktikum keine methodische Unterstützung: „das is halt total unstrukturiert und (.) eigentlich Chaos pur“ „Ausstrahlungskraft“ durch Begeisterung für das Fach Werken - Gegenhorizont: sein eigener Unterricht ist strukturierter, fehlt aber die Begeisterung - zunächst „Schiss“ dahin zu gehen - schwierige Klasse: „die blanke Aggression“ (1030) – „extreme Erfahrung“ - „völlig überfordert“ - aber aufgenommen, unterstützt vom Lehrerkollegium → höheres Prädikat: „so‘ne Leidengemeinschaft“ - Gegenhorizont: Kollegium an Lbschule: Ignoranz (detaillierte Darstellung, Registerwechsel wörtliche Rede)	Lehrerbild: Wirkung durch Authentizität und Begeisterung am Fach Bedeutung emotionaler Unterstützung durch Lehrerkollegium als Leidengemeinschaft	Gemeinschaft der Kollegen vs. Sozialarbeitererfahrung als Alleinkämpfer

		- Belegerzählung.: extreme Situation, emotionale Unterstützung durch „Drobi“ Coda: Jetzt fehlt ihm die methodische Unterstützung, damals aber noch nicht so relevant		
22c	1067-1076	Ergebnissicherung - Praktika haben ihm das geboten, was er zur damaligen Zeit gesucht hat: Lb: methodische Erfahrungen Vh: Selbsterprobung mit der besonderen Schülerschaft		
22d	1076-1079	Ansatz argumentative Detaillierung: These: es war dennoch zu wenig für Ausbildung im Lehrerberuf - Bedenken das es zu weit führt Interviewerin bittet um Ausführung der Gedanken		
	1080-1100	Führt nicht die angesetzte These fort Detaillierung seiner persönlichen Hintergründe/Sondersituation im Praktikum Plausibilisierung der geringen Relevanz und des geringen Engagements im Praktikum: - hatte sich im Erststudium in den Praktika engagiert - Zeitdruck, finanzieller Effizienzdruck - Belegbeispiel: Praxisprojekt bei Hoffmann – „war Geld verdienen“		
	1101-1103	I: Bitte um Detaillierung Praxisprojekt		
23	1103-1130	- persönliches Ziel der Arbeit mit der peer-group: Klima zum Austausch schaffen EG: „also ich hab da auch jerne in dem Projekt gearbeitet aber wie gesagt also ich wollt da keene Erfahrungen sammeln äh und ich wollt mich da och nich engagieren ich wollt einfach nur Geld verdienen“ (1125)	Geld verdienen	
	1031	Nachfrage: schulpraktische Übungen		
24	1031-1159	Proposition: „völlig sinnlos“ (1132) - keine Vorstellung von Unterricht - viel zu knapp - kann darauf nicht mehr zurückgreifen: „äh vielleicht lag's auch an mir also da ich äh (.) ich wiss es nich also vielleicht hat's och wirklich Hoffmann nich erzählt wie man's machen sollte“ (1140) „ich war völlig hilflos“ - in Lb → viele Inhalte in zu kurzer Zeit „äh so viel konnste irgendwie jar nich offnehmen“ (1153) EG: SPÜ sind „Quatsch“, Gegenmodell über das ganze Studium hinausgestreckt, regelmäßig in der Schule		
	1160	Nachfrage: Übergang Studium – Referendariat		
25	1161-	Vorher:		

	1225	<p>Freude auf das Referendariat – als Erlösung vom Studentenstatus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detaillierung: schwierige Situation: Alter, Student, Selbstwertgefühl während des Studiums <p>Anfang:</p> <p>„ich hab's genossen“ wurde als „Lehrer behandelt“</p> <ul style="list-style-type: none"> - gleichzeitig aber Überforderung - mangelnde Unterstützung durch Mentor und Seminar - keine Vorstellung „was eigentlich Unterricht heißt“ - „einfach mal gewünscht das ich mal was <u>lernen</u> kann“ <p>am Ende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „ausgezehrt“ - Fazit: Ref. „kranke Veranstaltung“ - Immer noch zeitlicher Druck im Vgl. zu den Anderen - Bezug/Parallelisierung zu den anderen – „da geht's keinem wirklich gut“ 	Referendariat als Erlösung vom Studentenstatus	
	1226-1228	Nachfrage: Spiegelung – Vorstellung was Unterricht bedeutet, was bedeutet Lehrer sein für dich		
26	1229-1255	<ul style="list-style-type: none"> - Eröffnet Spannung zwischen „Sozialpädagoge“ und „klassischem Wissensvermittler“ - durch seinen Hintergrund „Pädagoge“ als Schwerpunkt - Beginn Wandlung – Rückgriff/Einblenden biographischer Erfahrungen/Lehrer aus Schulzeit - Beginn der Identifikation mit der Aufgabe „Wissensvermittlung“ im biographisch bedeutsamen Fach: Mathe <p>EG: „kein klassischer Wissensvermittler“</p>	<p>Lehrerbild</p> <p>Wandlung Pädagoge – Lehrer</p> <p>Mathe</p>	
	1256-1257	Ergänzung: Verbindung zur Fachrichtung VH Bestätigung		
	1258	<p>Argumentation / Einschübe durch I. – Problematik Sekundarbereich vs. Möglichkeiten im Grundschulbereich</p> <p>Wunschvorstellung:</p> <p>„so als Klassenlehrer mit ner ersten Klasse anzufangen“</p> <ul style="list-style-type: none"> - hier noch Möglichkeit etwas zu bewirken 		

2.4 Biographische Linien, Basispositionen und -strategien

- Abgrenzung vom familiären Thema „Technik“
- Anerkennende, gleichberechtigte Beziehungen als Ideal
- Bedürfnis nach Beziehungsstrukturen, die die emotionale Ebene einbeziehen
- Aufgehen in der Vaterrolle und Bedürfnis nach Zeit für die Familie und Balance zwischen Familie und Arbeit
- Bedürfnis nach Freiheit und Freiraum zur Entfaltung vs. Schwierigkeiten des Umgangs mit administrativen Strukturen
- Auseinandersetzung mit seiner Persönlichkeit und gesellschaftspolitischen Fragen
- Suche und Organisation von gemeinschaftlichen Kontexten der Entwicklung und Entfaltung
- Wunsch nach dem Agieren als ganze Person entgegen einer rollenspezifischen Handlungspraxis
- Bedürfnis nach Bildung und theoretischer Auseinandersetzung
- Ideal des Studiums als freiem Entfaltungsraum auf der Ebene theoretischer Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Möglichkeit gestalterisch und kreativ tätig zu sein
- Altruistische Orientierung
- Bedürfnis, aktiv handelnd tätig zu sein und dabei nachhaltig gesellschaftspolitische oder soziale Veränderungen zu bewirken
- Entwicklung von Qualitätsansprüchen gegenüber der eigenen Arbeit
- Konfrontative Auseinandersetzung mit Ängsten

2.5 Biographische Gesamtformung Carsten Freiwald

Verlauf der Ereignisverkettung
Eigentheoretische Position / Bilanzierung / Argumentationsfiguren
Für Carsten Freiwald ist es leichter seine Lebensgeschichte mit dem Fokus auf die berufliche Entwicklung zu erzählen.
Carsten Freiwald sieht seine Lebensgeschichte in ihrer Gesamtgestalt als sehr komplex und vielschichtig. Die Herausforderung der geforderten Darstellungsaktivität liegt vor allem in der Raffung und Kondensierung seiner Lebensgeschichte.
Carsten Freiwald begeht seinen beruflichen Weg weitgehend unabhängig von familiären Hintergründen. Die gesamten Berufe der Familienmitglieder hängen in irgendeiner Weise mit ‚Technik‘ zusammen. Er interessiert sich als Einziger der Familie nicht für diesen Bereich.
Der individuelle und selbstbestimmte berufliche Entwicklungsverlauf nimmt für Carsten Freiwald einen hohen Stellenwert ein.
Eine Ausnahme bildet die im selben Haus lebende Tante, welche von Beruf Lehrerin ist. Sie wird seine wichtigste Bezugsperson, da sie aufgrund des Berufes mehr Zeit für ihn hat, als seine durchgängig arbeitende Mutter. Der berufliche Kontext und Arbeitsalltags des Lehrerberufs wird ihm durch den engen Kontakt mit seiner Tante sehr vertraut. Er erlebt in dieser Beziehung ein gleichberechtigtes und offenes Anerkennungsverhältnis.
Carsten Freiwald erlebt seine Schulzeit in der ehemaligen DDR und wird in der 9. Klasse durch die institutionell vorgegebene Laufbahnentscheidung mit dem Thema Berufswahl konfrontiert. Er hat bisher überhaupt keine berufliche Richtung vor Augen, weiß allerdings, dass er studieren möchte und entscheidet sich für den Besuch der erweiterten Hochschule. In der elften Klasse wird er bei der Zentralvergabe der Studienplätze wieder mit dem Problem der Berufswahl konfrontiert. Er entscheidet sich willkürlich für das Fach ‚Werkstoffentwicklung‘. Von den Konsequenzen dieser Entscheidung wird er allerdings 1989 durch die politische Wende in der DDR befreit.
Carsten Freiwald kann die willkürliche Wahl eines völlig unbekanntes Berufsfeldes aus heutiger Sicht kaum vertreten. Die Art des passiven Entscheidens ist ihm aus heutiger Sicht fremd. Ebenso ist für ihn die Berufsrichtung absolut inakzeptabel.
Mit der Wende beginnt für Carsten Freiwald eine Lebensphase des allgemeinen Wandels. Es ist eine Phase in der er mit Anderen eine Kommune gründet und sich intensiv in diese Bezugsgruppe einbindet. Die Wende eröffnet eine unglaubliche Vielfalt an neuen Möglichkeiten und Freiheiten, zugleich bedeutet sie einen Zusammenbruch der bisher gültigen Orientierungshorizonte. Alles scheint grenzenlos und überwältigt Carsten Freiwald und seine Bezugsgruppe mit einer enormen Kraft. Wie im „Zeitraffer“ (75) versuchen sich die Gleichgesinnten, die bisher verschlossenen gesellschaftspolitischen Themen anzueignen, entwickeln Ideen und Visionen einer neuen Welt und engagieren sich in der Kommunalpolitik. Es ist eine kollektive Moratoriumsphase, in der die Gemeinschaft nach neuen Orientierungsfiguren sucht.
Carsten Freiwald bilanziert die damaligen Ideen und Visionen aus heutiger Sicht als Illusionen.
Die Euphorie und Hoffnung eine neue Form des Zusammenlebens mit zu gestalten, wird schließlich abgelöst von der Erkenntnis, von neuen festen Strukturen, ähnlich des DDR-Systems überholt worden zu sein. In der Gruppe breitet sich das Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit innerhalb übergeordneter Strukturapparate aus. Es kommt zu einer tiefen Verletzung des eigenen Freiheitsgefühls.
Im Zuge dieser Nachwendephase begibt sich die Gruppe in einen Prozess der Innenschau. Sie beginnen sich mit psychologischen Theorien zu beschäftigen, ihre DDR-Kindheit aufzuarbeiten

<p>und zu reflektieren.</p> <p>Die Auseinandersetzung mit diesen Themen führt zu einer enormen Nähe innerhalb der Bezugsgruppe, was ihre Mitglieder gleichzeitig auch sehr verwundbar macht. Die Auseinandersetzung in der Gruppe bekommt mehr und mehr destruktiven Charakter, so dass sich das gemeinschaftliche Moratorium schließlich nach zwei Jahren allmählich auflöst.</p> <p>Für Carsten Freiwald bedeutet diese Entwicklung ein Scheitern auf zweifacher Ebene. Einerseits wurden die Hoffnungen auf Freiheit und Gestaltungsraum durch neue Strukturen überholt, andererseits erlebt er ebenso den Zusammenfall der Visionen des Zusammenlebens auf zwischenmenschlicher Ebene.</p>
<p>Carsten Freiwald bilanziert, nie wieder so intensive zwischenmenschliche Beziehungen erlebt zu haben.</p>
<p>Carsten Freiwald absolviert während dieser Wendezeit seinen Zivildienst im Kreispflegeheim und erlebt dort menschenunwürdige Pflegebedingungen, die ihn sehr belasten. Es ist sein erster Kontakt mit dem Sozialen Bereich. Er arbeitet weiterhin gelegentlich in Pflegeheimen um Geld zu verdienen.</p>
<p>Nach dem Zivildienst entscheidet er sich zu studieren. Er schreibt sich, ausgehend von seinem gegenwärtigen Interesse, für das Studium in Soziologie und Politik ein. Hierbei antizipiert er bereits, dass Studium abzubrechen oder zu wechseln, was er als damals gängige Praxis beschreibt. Nach einer Vorlesung die nicht seinen Erwartungen der Vermittlung von Wissenschaft entspricht, bricht er das Studium kurzerhand ab.</p>
<p>Carsten Freiwald bewertet die Kritik an der Vermittlungspraxis des Professors im Nachhinein als Arroganz. Er verbindet dieses Ereignis mit der Nachwendephase in der sich bereits die Enttäuschung und Resignation verbreitet hat.</p>
<p>Mit dem Ende der Kommunenzzeit beginnt Carsten Freiwalds Interesse, seine berufliche Entwicklung in die Hand zu nehmen. Er entwickelt den Wunsch, einen Beruf zu finden, der ihm den Einsatz seiner ganzen Person ermöglicht. Er beginnt ein Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik, welches für eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit wirbt.</p> <p>Das Studium entspricht in theoretischer Hinsicht nicht seinem gewünschten Anspruchsniveau, es bietet aber viel Freiraum in dem er sich als ganze Person engagieren kann.</p>
<p>Er organisiert gemeinsam mit Freunden ein Obdachlosencafé und macht die Erfahrung, dass es ihm schwer fällt, sich von der Leidensdynamik der Klienten abzugrenzen.</p>
<p>Im Hauptstudium wählt er das Fach Kultur- und Medienpädagogik. Ein Professor wird zum signifikant Anderen, der sich engagiert mit einer Vision für seinen Studiengang einsetzt. Durch die gute Ausstattung des Studienbereiches eröffnen sich für Carsten Freiwald vielfältige Möglichkeiten, die seinem Streben nach Freiheit und kreativem Schaffen entsprechen. Er arbeitet u.a. medienpädagogisch mit Schulklassen und entwickelt die Idee, dies beruflich weiter zu verfolgen.</p>
<p>Für sein Hauptpraktikum initiiert er gemeinsam mit anderen ein Kinderkinoprojekt. Es kommt zu intensiven gemeinschaftlichen Erlebnissen in denen er sich als ganze Person einbringen kann. Es gelingt ihnen das Projekt zu etablieren, aber durch einen Brand werden die langfristigeren Pläne zu Nichte gemacht. Carsten Freiwald möchte das Projekt weiterführen, findet hierfür allerdings keine Mitstreiter. Die Scheiternursachen des Projektes bleiben diffus.</p>
<p>Carsten Freiwald bilanziert den Versuch der Projektgruppe, das Kinderkino langfristig zu etablieren, als Überschätzung der Kräfte. Hierbei bezieht er sich darauf, dass Studierende nur für kurzfristige kreative Aktionen geeignet seien, weniger für kontinuierliche Arbeit.</p>
<p>Als Carsten Freiwald sein Studium abschließt, wird sein erster Sohn geboren. Er hat aus diesem Grund kein Interesse einen Vollzeitberuf zu beginnen und entwickelt gemeinsam mit</p>

<p>Anderen die Idee, im Rahmen eines Spartenkinos ein Kinderkinoprogramm aufzubauen. Aufgrund administrativer Probleme verzögert sich der Beginn des Projekts erheblich. Carsten Freiwald möchte nicht im Zustand der Arbeitslosigkeit bleiben und bewirbt sich beliebig auf verschiedene Stellen.</p>
<p>In seiner ersten Projektstelle als Sozialarbeiter hat er die Gelegenheit Weiterbildungen durchzuführen und entdeckt sein Interesse und seine Fähigkeiten für das Unterrichten. Er entwickelt großes Interesse für die Arbeit in einem Schulverweigererprojekt und engagiert sich in der Projektkonzeption. Dabei hat er die Vision in dem Projekt als Unterrichtender zu agieren und empfindet eine große Enttäuschung als ihm durch eine Kollegin seine Rolle als nicht unterrichtender Sozialarbeiter bewusst gemacht wird. Aufgrund administrativer Probleme verzögert sich der Projektbeginn so weit, dass er auf das Angebot eines Bildungsträgers zur beruflichen Ausbildung reagiert.</p>
<p>Beim Bildungsträger ist Carsten Freiwald verantwortlich für die sozialpädagogische Betreuung von vier Ausbildungsgruppen, die dort ebenso Berufsschul- und Fachunterricht besuchen. Er fühlt sich, besonders im Vergleich zum Lehrpersonal, einflusslos, da er wesentlich weniger Zeit mit den Jugendlichen zur Verfügung hat, sehr viel Verantwortung trägt und dabei eher mit administrativen Aufgaben beschäftigt ist.</p> <p>Es baut sich zudem ein Rollenkonflikt zwischen den Kollegen auf, die ihn in der Rolle als ‚Streitschlichter‘ wahrnehmen und sich auf ihre Position als reine Wissensvermittler zurückziehen.</p>
<p>Die unbefriedigende Arbeit beim Bildungsträger wird durch den Unfall seines zweiten Sohnes zäsurartig durchbrochen. Über mehrere Wochen schwebt der Sohn in Lebensgefahr und Carsten Freiwald und seine Partnerin entscheiden sich, so viel Zeit wie möglich mit ihrem Sohn im Krankenhaus zu verbringen. Carsten Freiwald ist nach anfänglicher Toleranz des Arbeitsgebers über neun Wochen krank geschrieben. Er verbringt viele Stunden neben seinem schlafenden Sohn und vollzieht dabei eine intensive Rückschau auf sein bisheriges Leben. Hierbei entwickelt er den Wunsch nach Veränderung und intensiven Bildungserfahrungen im Kontext eines Studiums.</p>
<p>Als Carsten Freiwald nach der Genesung seines Sohnes seine Arbeit beim Bildungsträger fortsetzt, brechen die bisher aufgeschichteten Konflikte aus. Es stellt sich heraus, dass seine lange Krankschreibung mit Missgunst betrachtet wird. Die Verlängerung seines Arbeitsvertrags wird mit Verweis auf sein übermäßiges Engagement für die Familie im Gegensatz zum Unternehmen zunächst verweigert. Carsten Freiwald fühlt sich durch diese Begründung massiv zurückgestoßen und in seiner Rolle als Vater missachtet. Eine nachfolgende Entschuldigung kann er nicht annehmen und lehnt eine Verlängerung des Arbeitsverhältnisses ab.</p>
<p>Carsten Freiwald sieht die eigentliche Ursache der Nicht-Verlängerung des Arbeitsverhältnisses in den Konflikten zwischen den Kollegen des Bildungsträgers, die jeweils um die Zuständigkeit und Grenzen für den eigenen Arbeitsbereich kämpfen, sowie dem Bestehen administrativer Zwänge verankert. Die Kritik an seiner Priorität für die Familie ist für ihn eine Vereinfachung der Probleme des Bildungsträgers und zugleich eine Verlagerung auf seine Person.</p>
<p>Nach der Beendigung des Arbeitsverhältnisses verfolgt Carsten Freiwald den Wunsch ein Studium in vollen Zügen auszukosten. Er entschließt sich das Lehramt zu studieren, da er im Lehrerberuf die Chance sieht, langfristige Beziehungen aufzubauen und dadurch Veränderungen bewirken zu können, auf ein kontinuierliches Arbeitsverhältnis mit guter Bezahlung vertrauen zu können und nebenbei genügend Zeit für seine Familie zu haben. Zudem glaubt er, das Lehramtsstudium in kurzer Zeit abwickeln zu können.</p>
<p>Die Studienrealität konfrontiert ihn allerdings mit unvorhergesehenen Schwierigkeiten. Einerseits verlangt ihm das Studium mehr zeitlichen Einsatz als erwartet ab. Andererseits stellt sich eine unerwartete „Trennung“ (595) der Familie ein. Diese verursacht einen hohen</p>

<p>zeitlichen und finanziellen Mehraufwand, da er sich eine eigene Wohnung leisten muss und die Versorgung seiner Söhne nicht mehr von der Familie gemeinsam getragen wird. Diese Krisensituation zwingt Carsten Freiwald dazu, sein Studium, anders als gewünscht, zielgerichtet und auf schnellstem Wege abzuwickeln, ohne sich intensiv auf die Inhalte einlassen zu können. Es wird eine Jagd nach Scheinen und ein Kampf um die finanzielle Grundversorgung.</p>
<p>Im Rückblick auf die tatsächliche Entwicklung des Studiums bilanziert Carsten Freiwald, dass er diesen Weg nicht noch einmal gehen würde. Seinen Wunsch, noch einmal richtig studieren zu können, sieht er nicht erfüllt. Die Abwicklung des Studiums unter den Prämissen der Zeiteffektivität ist für ihn eine schwere Last, da dieses Vorgehen nicht seinem Anspruch nach intensiver theoretischer Auseinandersetzung entspricht.</p>
<p>Carsten Freiwald studiert die Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik und das Sekundarschulfach Technik mit der Vorstellung entsprechend seinen bisherigen Erfahrungen später im Bereich der Berufsbildung oder einem Projekt mit Schulverweigerern zu arbeiten. Während des Studiums kann er sich lediglich mit dem Fach Verhaltensgestörtenpädagogik identifizieren, was er mit der Ausstrahlungskraft eines Professors in Verbindung bringt. Dieser kann mit seiner eigenen Begeisterung für die spezielle Klientel, sein Herz für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen aufschließen. Alle anderen Studienbereiche unterliegen dem Effizienzzwang und haben daher für ihn keinen nachhaltigen Einfluss.</p> <p>Das Studienfach Technik ist für Carsten Freiwald mit großen Mühen verbunden, denn das Niveau der fachwissenschaftlichen Ausrichtung ist sehr hoch angesiedelt. Es fällt ihm zwar nicht schwer sich diese Inhalte anzueignen, bedeutet für ihn vor dem Spiegel der zukünftigen Praxis allerdings einen unnützen Zeit- und Kraftaufwand.</p> <p>Auch die obligatorischen Praktika versucht Carsten Freiwald so effizient wie möglich abzuarbeiten. Hierbei hat er klare Zielstellungen, die er jeweils zu erfüllen sucht.</p>
<p>Den Schulpraktischen Übungen kann Carsten Freiwald keinen Sinn abgewinnen. Sie stellen eher eine zusätzliche Belastung für ihn dar. Ursachen hierfür sieht er im knappen Zeitrahmen, in der mangelnden Vorbereitung auf die zu bewältigende Unterrichtspraxis und in der fehlende Zielstellung für die Anfertigung des Praktikumsberichts.</p>
<p>Carsten Freiwald kritisiert die SPÜ-Begleitung, die nicht seinen Erwartungen entspricht. Er räumt aber gleichzeitig ein, dass die allgemeine Hilflosigkeit gegenüber den Anforderungen auch auf seine mangelnde Aufmerksamkeit zurückzuführen sein könnte.</p>
<p>Für das Praktikum an der Lernbehindertenschule erhofft er sich Einblicke in methodische Vorgehensweisen. Er fühlt sich von seiner Mentorin in dieser Richtung gut betreut und kann in ihr ein geeignetes Modell für effektives aber dennoch inhaltlich fundiertes Vorbereitungshandeln sowie methodisch gut geführten Unterricht finden.</p> <p>Diese Erfahrung ist für ihn gleichzeitig eine Bestätigung in diesem Bereich zu arbeiten.</p>
<p>Im Praktikum im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik trifft er auf einen Mentor, der methodisch kaum vorbereitet und selbst eher mit seiner Lehrerrolle überfordert ist. Die Atmosphäre in der Klasse ist explosiv und stellt ihn in eine extreme Anforderungssituation. An dieser Stelle nimmt der Mentor zwar keine methodisch unterstützende, aber eine emotional unterstützende Rolle ein. Er wird zum Leidensgefährten, der Carsten Freiwald im schwierigen Moment vertrauensvoll zur Seite steht. Carsten Freiwald fühlt sich insgesamt in der Schule vom Lehrerkollegium wohlwollend aufgenommen und integriert. Die Erfahrungen in Extremsituationen der Konfrontation mit den Schülern gewachsen zu sein und in der schulischen Gemeinschaft aufgenommen zu werden, geben ihm die Bestätigung, dass er auch in dieser Schulform bestehen kann.</p>
<p>Insgesamt bilanziert Carsten Freiwald die Praktika im Vergleich zu seinen Praxiserfahrungen während seines Erststudiums als wenig engagiert. Er schreibt dies einerseits seiner</p>

<p>bestehenden Berufserfahrung und andererseits dem Zwang des effektiven und arbeitszeitökonomischen Umgangs mit den Studienanforderungen zu. Deutlich wird, dass die Art und Weise, wie er die Studienelemente abwickeln muss, nicht seinem eigenen Anspruch an Studium und Berufsvorbereitung entspricht.</p>
<p>Carsten Freiwald ist schließlich froh, dass Studium abgeschlossen zu haben und ins Referendariat gehen zu können. Er erhofft sich hierbei eine Verbesserung seiner finanziellen Lage und daraus resultierend eine Entspannung der bisherigen Lebenssituation. Darüber hinaus empfindet er den Statuswechsel vom Student zum arbeitenden Lehrer als einen wichtigen Schritt für sein Selbstwertgefühl, da er nun die Chance sieht, aktiv handelnd tätig zu werden.</p> <p>Er entscheidet sich bei der Wahl der möglichen Schulform bewusst für die „Vh-Schule“ (688). Diese Entscheidung ist inspiriert durch seinen Professor, der ihm das Herz für diese Fachrichtung öffnen konnte, durch das Praktikum, in dem er feststellen konnte, dass er Beziehungen zu den Schülern aufbauen kann und durch die besondere Herausforderung, die ihn an dieser Schulform reizt.</p>
<p>Carsten Freiwald stellt eigentheoretisch dar, dass es für ihn typisch sei, sich gerade solchen Situationen zuzuwenden, die ihm Angst machen: „die Angst ist dein Ziel“ (696).</p>
<p>Der Start in den Vorbereitungsdienst verläuft ähnlich positiv, wie erhofft. Er wird seiner ehemaligen Praktikumsschule zugeteilt und hat dort auch denselben Mentor. Ähnlich wie im Praktikum fühlt er sich in der Schule vom Kollegium und von den Schülern gut aufgenommen und vor allem als vollständiger Lehrer anerkannt.</p> <p>Er erhält dadurch viele Freiräume und ist allerdings gleichzeitig in der Unterrichtsgestaltung und Lehrverantwortung auf sich allein gestellt. Dies bedeutet für ihn zum Teil eine Überforderung, da er sich in der Gestaltung von Unterricht nicht kompetent fühlt und hierbei einfache methodische Unterstützungshinweise gebrauchen könnte.</p> <p>Weder vom Mentor noch vom Begleitseminar erhält er die Begleitung, die er sich erhofft.</p>
<p>Der Vorbereitungsdienst wird für Carsten Freiwald zunehmend belastend. Sein hoher Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit, die gleichzeitige Fürsorgefunktion für seine Familie und die enorme Scheiternstragödie angesichts eines antizipierten Nichtbestehens des Vorbereitungsdienstes lassen den Anforderungsdruck enorm ansteigen.</p> <p>In Vertretungsstunden in den Grundschulklassen fühlt er sich inkompetent, entwickelt aber gleichzeitig großes Interesse hier zu arbeiten. Hier sieht er, im Kontrast zum Sekundarschulbereich, noch die Möglichkeit die Kinder zu erreichen und nachhaltige Veränderung bewirken zu können. Zugleich muss er erkennen, dass seine Fachwahl ‚Technik‘ hierfür völlig ungeeignet ist.</p> <p>Er räumt sich perspektivisch kaum die Chance und die Kompetenz ein nach dem Vorbereitungsdienst eine Grundschulklasse übernehmen zu können.</p>
<p>Carsten Freiwald fühlt sich zunehmend „ausgezehrt“ (1206), kraftlos und beobachtet an sich selbst Deprofessionalisierungstendenzen. Diese Krisensituation lässt ihn insgesamt an der Richtigkeit des eingeschlagenen Weges zweifeln. Gleichzeitig sieht er angesichts des Prüfungsdrucks im Vorbereitungsdienst keine Möglichkeit, eine realistische Einschätzung über seine berufliche Zukunft in der gegenwärtigen Situation treffen zu können.</p>
<p>Carsten Freiwald sieht die Ursachen seiner Krisensituation im Vorbereitungsdienst als ganze Konstruktion. Es sei eine „kranke Veranstaltung“ (1207), die auch die anderen Lehramtsanwärter in ihrer Dynamik schädige und die in keinster Weise den Möglichkeiten einer zweijährigen Ausbildung in der Praxis nahe komme.</p>
<p>Sein Blick auf seine Fähigkeiten und seine bisherige berufliche Entwicklung ist dennoch positiv. Er kann sich selbst zugestehen, dass er gute Arbeit leistet und sieht weitere Entwicklungspotentiale im Bereich der ‚Wissensvermittlung‘, der ihm in seinem Selbstbild als</p>

Sozialpädagoge bisher eher fremd geblieben war.

Er beobachtet an sich selbst, wie er sich im Kontext des Vorbereitungsdienstes mehr und mehr an Unterrichtspraxen eigener Lehrer erinnert und sich zunehmend damit auseinandersetzt.

3. Materialien zum Fall Claudia Meinel

3.1 Bemerkungen zum Interview mit Claudia Meinel

Vor dem Beginn des Interviews kommt es zu einer Unterhaltung über die derzeitige Situation im Referendariat. Ich erzähle welche Eindrücke ich bisher vom Referendariat habe, zum Beispiel dass viele mir erzählt haben, dass es gar nicht so schlimm sei. Claudia Meinel äußert sich darüber sehr erstaunt und bringt zum Ausdruck, dass es für sie zeitweise sehr hart war. Ich erzähle von einer Referendarin, die nahe daran war aufzuhören. Sie sagt, dass es ihr auch so ging und dass aber nach den Sommerferien alles viel besser geworden sei und es ihr jetzt richtig gut gehe. Weiterhin erzählt sie, dass sie keinen Geschichtsmentor mehr hat und dafür ein ehemaliger Seminarleiter des Vorbereitungsdienstes, der das Fach Sozialkunde unterrichtet, „ein Auge auf sie halten wird“. Sie sagt sie wäre nun verantwortlich für den gesamten Unterricht an der Schule und es würde ihr sehr viel Spaß machen, ihn zu gestalten. Sie plane auch schon einige Projekte.

Claudia Meinel bringt in dieser kurzen Unterhaltung vor Beginn des Interviews, die Erfahrungsgestalt des bisherigen Verlaufs des Referendariats, der momentanen Befindlichkeit sowie des antizipierten zukünftigen Verlaufes zum Ausdruck. Diese werden im Verlauf des Interviews detailliert und sollen im Rahmen der biographischen Gesamtformung interpretativ gedeutet werden.

3.2 Interviewtranskript Claudia Meinel

1 (Einstieg 01:48)

2 I: Also (.) ehm (.) ich hatt's ja schon angedeutet worum's (.) jetzt geht bei dem Interview also ich
3 wollte (.) ich will halt ehm sehen welche Elemente so in der beruflichen Entwicklung zum Lehrer
4 halt (.) für einen persönlich wichtig sind so (.) und ehm (.) deswegen is meine Frage so das ehm
5 (.) ich mich halt für die Berufsgeschichte interessiere so von euch Referendaren sozusagen (.)
6 und ehm (.) für mich wär's halt interessant wie das (.) zu deinem Berufswunsch kam und wie
7 dann so (.) so Stück für Stück für dich so Sachen hinzukamen bis jetzt im Referendariat also wie
8 du dich jetzt beruflich (.) bis jetzt so entwickelt hast und was dabei für dich wichtig war (..)

9 C: Das aber ´ne schwierige Sache //@.@// ehrlich wahr @.@

10 I: Kannst dir auch ge- (.) genügend Zeit lassen also

11 C: Das is ja ganz schwierig (.) @das hättest du mir auch mal eher so direkt sagen können @.@ dann
12 hätt ich mir ´n paar Stichpunkte ge@macht@

13 I: Ne also kannst- ich bring mal die Teebeutel weg

14 C: @Ja ich (.) @.@ mach mir dann mal ´ne Stichpunktliste im Kopf @.@ ((ca. 20 s Pause))

15 I: Am einfachsten is wenn man einfach überlegt so wie ich (.) wie man (.) auf die Idee gekommen
16 is Lehrer zu werden

17 C: Also wie hat's angefangen ja @.@

18 I: Hm, genau

19 C: Ich glaub da hab ich keine gute (.) keine gute @Geschichte @.@ Nee ich hab mich an
20 verschiedenen Unis beworben (..) und eh waren auch verschiedene Studienrichtungen also
21 Heilpädagogik und (.) dann eben Lehramt //hm// (.) und ich hab gesagt ich studiere das @.@ wer sich
22 zuerst meldet @.@ //ah// (.) das war A-Stadt (.) und dann bin ich eben zum Lehramtsstudium
23 gekommen (.) also ich wollte nur mit=mit behinderten Kindern zusammenarbeiten das war (.) mein
24 Wunsch //hm// (.) aber was ich nun mache das war mir eigentlich egal @.@ das war dann (.) der Zufall
25 (.) der dann gesagt hat na ja gut (.) A-Stadt hat sich gemeldet @also gehst du zum Lehramtsstudium
26 //hm// (.) ja (.) und dann bin ich hierher gekommen und hab mit Mathe angefangen und (.) war so
27 unglücklich (.) und dann hab ich mir gedacht ehm (.) ja wofür interessierst du dich jetzt am meisten das
28 war Geschichte (.) und dann bin ich ehm (.) zum Geschichtsstudium gewechselt (.) und das war dann
29 auch besser also das war dann so (.) so mein Ansporn (.) ja doch Geschichtslehrer werden zu wollen (.)
30 das war dann so (.) war doch die richtige Entscheidung //m-hm// jetzt gehst du deinen Weg (..) ja (..)
31 dann (.) ganz schnell durchstudiert @.@ //m-hm// (.) bei mir gab's ja da nichts (.) nich viel nebenbei

32 also (...) einfach nur schnell fertig werden (.) und ehm (.) was (.) was mich dann noch so bestärkt hat in
33 meinem (.) in meinem Geschichtsstudium und in meinem Studium für (.) für die höheren Klassen (.) war
34 dann ehm (.) diese Lernförderung (.)//m-hm// (.) bei Frau Lessing (.) weil das fand ich so anstrengend
35 bei den Kleinen (.) das ich gesagt hab or du hast dich so richtig @entschieden @.@ bei den Großen
36 arbeiten zu wollen (.) ja (.) und die Praktika die haben einen auch bestärkt (.) fertig zu werden (.) weiter
37 zu machen (.) //m-hm// (.) das muss ich auch sagen ja (...) soweit zu meinem beruflichen (.) also ich
38 hab wirklich ganz schnell fertig studiert und bin dann sofort @.(.) an die Schule //m-hm// (.)

39 **I: Und ehm (.) du hast gesagt die Lernförderung das war so anstrengend mit den Kindern //ja// (.)**
40 **kannst du das noch- ich muss grad mal schnell ´n Stift holen @.@ weil ich mach mir nebenbei**
41 **immer so´n bisschen Notizen damit ich weiß-**

42 C: Also was mir- was mir an der Lernför-förderung unwahrscheinlichen Spaß gemacht hat war diese (.)
43 Materialentwicklung ja sich Gedanken machen wie kriegst du dieses Kind jetzt auf ´nen andern Weg
44 //hm// (.) der nich mehr soviel mit Schule zu tun hat (.) und eh (.) ich muss sagen dieses Jahr Lern- (.)
45 förderung das hat mich auch unwahrscheinlich weitergebracht (.) also das brauch ich jetzt in der Schule
46 eigentlich tagtäglich ja //hm// (.) weil (.) wir müssen ja nun immer differen- (.) differenzieren im Unterricht
47 und (...) also man hat einfach Ideen und man hat so´n Grundwerkzeug was man sich in diesem Jahr
48 aufgebaut hat und man greift da auch immer wieder drauf zurück (.) das war einfach toll also @.@ ja (.)
49 aber wie gesagt die Kleinen fand ich (.) sehr anstrengend (.) aber ich hab jetzt festgestellt (.) es war ja ´n
50 Nachmittagsangebot //hm// und das war ja (.) Freizeit und keine Schule (...) ich hab ja jetzt wieder (.) ´ne
51 kleine Klasse ´ne dritte Klasse (.) die sind ganz anders (.) ja (..) es is anders (.) es macht Spaß aber (..)
52 ach ja @2@ na sie geben sich halt viel Mühe und im Unterricht kannst du die kleinen (.) super gut
53 motivieren (.) hier ´n Spielchen da ´n Spielchen die sind immer dabei und lernen immer mit und (.) ja da
54 muss ich einfach sagen da war (..) dieses Jahr Lernförderung das Beste was mir passieren konnte
55 //hm// (.) weil ich nich mehr so (.) so unerfahren in diesen (.) diesen Unterricht rein gegangen bin ich
56 kannte ja nur Geschichte (.) aus den Praktika (.) und so hatt ich (.) diese Erfahrung mit Deutsch und
57 Mathe und das hilft mir unwahrscheinlich weiter (.) ja (..) was noch @.@ (..) weiß nich was könnt ich
58 noch erzählen (.) was bestärkt mich in meinem (.) in meinem Berufswunsch (...) ich entwickle
59 unheimlich gerne (.) Arbeitsmaterialien für meine Kinder (.) das (.) egal welches Fach (.) ob´s nun
60 Förderunterricht is Mathe Deutsch Geschichte (.) das macht mir sehr viel Spaß mich (.) in diese Kinder
61 hineinzusetzen und zu überlegen was motiviert die Kinder zum Arbeiten (.) und wie kriegen sie es
62 am leichtesten für sich (.) für sich raus für sich selber raus (.) und tja (...) ich muss jetzt auch sagen die
63 ersten Erfolge nach den Ferien bestärken einen glaub ich am meisten (.) man kommt nach sechs
64 Wochen Schule (.) eh sechs Wochen Ferien wieder in die Schule und die älteren Kollegen sagen immer
65 erwarte nich zuviel die können nich mehr (.) das haben die alles vergessen über die Ferien (.) und man

66 sitzt da und (.) so nach und nach (.) fällt bei den Kindern wieder der Groschen und das is doch alles
67 noch irgendwo da und das is eigentlich das allerschönste Gefühl (.) wenn man dann da vorne steht und
68 sagt (.) sie können´s noch @.@ (.) // @.@// @wir haben uns vor zwei (.) Monaten das letzte mal in
69 diesem Fach getroffen und sie können ´s noch (.) und das is das (.) das gibt ´n Auftrieb (.)//hm// (.) ja (..)
70 ja (.) das is eigentlich so das (.) das meiste //m-hm// (.) auch wenn man vor der Klasse steht und man
71 hat ´n neues Thema angefangen und (.) und merkt die Kinder verstehen gar nichts (.) und man is so
72 deprimiert und geht nach Hause und versucht´s in der nächsten Stunde noch mal und (.) man hat das
73 Gefühl drei Wochen lang passiert gar nichts (.) und dann macht´s klick und auf einmal können sie´s (.)
74 als ob ein Schalter umgelegt wurde es is faszinierend //hm// (.) man steht dann da und es is glaub ich
75 das größte Gefühl auf der ganzen Welt (..) das is toll //m-hm// (.) das is einfach toll am Lehrerberuf
76 @.@

77 **I: (?) Sind das so Erfahrungen die du jetzt erlebst (?) 09:18**

78 C: Ja (.) und so bei den kleinen noch ehm (.) eher als bei den älteren Schülern (.) weil man´s den
79 kleinen noch ansieht (.) das is (.) ja das sieht man einfach am Gesicht (.) das Kind hat´s jetzt begriffen
80 da- das leuchtet dann von innen raus //@.@// das kann man auch gar nich anders beschreiben (.) doch
81 das is einfach so (.) und bei den großen (..) ja da kommt´s halt drauf an (.) es gibt Schüler die wollen (.)
82 mehr aus ihrem Leben machen (.) und die entwickeln von sich aus so´n- so´n Antrieb (.) wir wollen ganz
83 viel wissen wir wollen ganz viel lernen (.) und bei denen hat man´s auch leicht im Unterricht und dann
84 hat man Schüler in derselben Klasse (.) die wissen ganz genau ach (.) neunte Klasse und dann hör ich
85 auf (.) und dann sitz ich zu Hause den ganzen Tag vorm Fernsehen (.) und die sind so schwer zu
86 kriegen und wenn man dann (.) ´ne Stunde hat @.@ und man kriegt wirklich mal alle aus dieser Klasse
87 es is (.) traumhaft schön (.) kann man gar nich anders sagen (.)//hm// (.) und das is (.) ja das is
88 eigentlich das im Referendariat was einen dann immer dazu bringt (.) ich mach weiter (.) egal wie
89 stressig das jetzt is und (.) egal was die im Seminar jetzt noch sehen wollen ich mach jetzt weiter (.) //ja
90 hm// (.)

91 **I: Ich möchte noch mal zurück also (.) in die Zeit vor dem ehm (.) Projekt //ja// also vor dem- der**
92 **Lernförderung (.) ehm (..) erstmal (.) mh (.) du musst ja irgendwie doch schon da hingekommen**
93 **sein irgendwie das du was pädagogisches machen willst du hast dich ja für so ´ne pädagog- ab**
94 **oder- (.) hast gesagt Menschen mit Behinderungen //hm// das war so dein Ziel //hm// wie bist du**
95 **da (.) da drauf gekommen 10:39**

96 C: Ehm (.) ich muss dazu sagen mein Vati is selber körperbehindert //m-hm// (.) und er hat früher als
97 Lehrer an einer Berufsschule für Körperbehinderte gearbeitet und hat uns immer mitgenommen //m-
98 hm// (.) als Kinder (.) und das war (.) einfach ´n tolles Klima (.) man is in diese Schule rein gekommen
99 das war ´ne alte Villa (.) und die waren (.) die waren alle so freundlich miteinander die hatten so´n tollen

100 Umgang //hm// (.) und dann kommen die eigenen Schulerfahrungen dazu (.) die doch ganz anders sind
 101 als das was man dort gesehen hat und dann sagt man (.) ja so´ne- so´ne Förderschule oder- ja das is
 102 was anderes da könnt ich mich wohl fühlen das is´n (.) ´n angenehmeres Klima //m-hm// (.)
 103 untereinander //m-hm// (.) und das war eigentlich der Grund warum ich gesagt hab (.) ich möchte ganz
 104 gerne mit- mit Menschen arbeiten aber hauptsächlich mit Menschen mit Behinderungen //m-hm// (.) da
 105 kann man (.) mehr erreichen sozusagen also (.) ja (.) is wahrscheinlich wirklich aus diesen Erfahrungen
 106 (.) in meiner frühen Kindheit ooch so (.) //m-hm// (.) so erwachsen //m-hm// (.) ja und dann hab ich ´n
 107 paar Praktika gemacht (.) und ich kenne sehr viele Leute die selber (.) an Förderschulen (.) arbeiten (.)
 108 bin da mal mitgegangen hab mir das mal angeguckt und fand ich immer ganz toll (.) und dann hab ich
 109 mir gedacht or so´n Heilpädagoge oder Ergotherapeut das wär was für dich //hm// (.) oder auch
 110 Logopäde (.) oder Lehrer und das waren dann eben so die (.) die Bereiche (.) für die ich mich beworben
 111 hab //ah ja// (.) wie gesagt Lehrer hat sich @zuerst gemeldet @2@ //@.@// ja (.) aber ich bin jetzt ganz
 112 zufrieden also zufriedener (.) denk ich (.) als als Logopäde ich fühl mich (.) ganz wohl (.)//hm// (.) bis jetzt
 113 @.@ abwarten bis die Prüfungszeit losgeht //hm// (.) aber ja (.) nur man- man hat zwischendurch immer
 114 so´n Punkt wo man alles hinschmeißen will das hatt ich im Studium vor dem Projekt //m-hm// (.) da war
 115 ich total gefrustet und hab gesagt ich mach nich mehr weiter (.) und da waren dann Leute die gesagt
 116 haben ach Mensch bewirb dich mal bei dem Projekt frag mal ob du mitmachen kannst und (.) wirste
 117 sehen is alles besser und (.) ja das waren dann auch wirklich so die Situationen die dann immer wieder
 118 (.) einen dazu bewegen weiterzumachen //m-hm// (.) und zu sagen ja das is es (.) das machste @jetz@
 119 //@.@// (.) ja und im Referendariat hat man auch (.) man hat diesen Punkt wo man sagt (.) ich kann und
 120 will nich mehr ich hab da keinen Bock mehr drauf (.) und das ehm (.) das is so´n Punkt ja grad vor den
 121 Sommerferien wenn keiner mehr richtig kann (.) und keiner mehr richtig Lust hat (.) und diese Stimmung
 122 haste irgendwie überall die haste bei den Schülern die haste bei den Kollegen (.) die haste im Seminar
 123 (.) und dann sagste (.) nee @.@ ich will nich mehr @2@ //@.@// ja (.) aber es gibt dann irgendwo doch
 124 wieder ´n Punkt der dann (.) wo das dann alles wieder umkippt ((sehr leise bis (+)) wo du dann merkst
 125 (+) (.) doch da (.) da zieh ich doch wieder Kraft draus und (.) es is doch eigentlich so schön //hm// (.) ja
 126 (.) und wenn die Kinder dann kommen und sagen (.) ach Frau Meinel (.) jetzt sind Ferien und wir sehen
 127 uns so lange nich und wir haben kein Mathe @.@ es is (.) //das is ja// (.) das is toll @.@ ja //hm// (.)
 128 und dann sagt man nee ´s is das richtige (.) ich mach jetzt @weiter (.)//das is schön// (.) ja
 129 **I: (?) Und wie- wie kam das zu diesem ersten Frustrpunkt da in- im Studium (?) 14:31**
 130 C: (..) Wir haben (.) ´n Haufen Theorie (.) und ich bin kein Theoriemensch absolut nich //hm// (.) und
 131 dann ehm (..) auch schlechte Erfahrungen mit einigen Dozenten das muss ich jetzt auch einfach mal so
 132 sagen (.) ehm wenn man (.) grad in der Psychologie (.) von den (.) von den Professoren oder Doktoren
 133 behandelt wird wie der letzte Husten (..) und man- man hat eigentlich ´n- ´n Sack voll Arbeit und weiß

134 nich wo man zuerst ansetzen soll (.) und dann wird man runtergeputzt im Seminar (..) und (.) ja man
135 sieht irgendwo (.) keinen Punkt mehr wo man sich mal festhalten kann //hm// (.) das is eigentlich das
136 schlimmste (..) ja und dann helfen auch die andern nich mehr (.) die waren nämlich genauso in so ´ner
137 (.) in so ´nem Tieftal (.) ich weiß nich das kommt wahrscheinlich so nach ´ner Zeit //hm// (.) das man
138 dann unzufrieden wird mit dem was man hat das is dann anders als man sich das vorgestellt hat (.) und
139 Uni is ja wirklich nur Theorie (..) es is ja wirklich mal (.) ´n Lichtblick wenn @man irgendwann mal was
140 praktisches @machen darf (.) ja und das war (.) ich glaub (.) ja Psychologie war für mich so (.) das was
141 mich runter gezogen hat (.) also (.) vor dem Projekt //hm// (.)

142 **I: (?) Und eh wie kam´s dann zum Projekt (?) 15:57**

143 C: Tina und Katja haben mich überredet (..) @2@ (.) Ja (.) aber es war eigentlich das beste was ich
144 machen konnte //hm// (.) es war zwar viel Arbeit aber es war (.) es war Spaß (.) und es war ganz viel
145 Praxis (.) und ganz viel gute Erfahrungen (..) von denen ich wie gesagt immer noch profitiere ja (.)//hm//
146 (.) das allerbeste was mir passieren konnte doch (.) @.@ es muss weiterlaufen (.) das man- das man
147 für den- (.) für die Studenten dann auch mal so´n (.) so´n Punkt hat da wollt ihr hin (.) dafür macht ihr
148 jetzt den ganzen Theoriekram (.)//hm// das is das große Ziel und ohne Theorie geht´s nich (.) also das
149 merkt ich jetzt auch ((räusper)) in der Praxis immer wieder (.) man braucht die ganzen Modelle (.) man
150 guckt doch immer mal wieder in ´nen Hefter und sagt sich (.) wie find ich jetzt ´n andern Weg (.) es hilft
151 @hätt ich nie geglaubt aber es @hilft wirklich@ (.) aber Pädagogik mehr (.) als alles andere also (.) ja
152 (.) Pädagogik is glaub ich das A und O /m-hm// (.)

153 **I: (?) Und (.) was meinst du da so mit Modelle also (.) welche Richtungen von Modelle (?) 17:12**

154 C: (..) Naja ehm (.) erstmal für sich (.) ´n eigenes Arbeitskonzept entwerfen (.) und das is- das is mehr
155 so ´ne Art Patchwork ja (.) man nimmt sich aus jedem (.) das raus (..) was man für die tägliche Arbeit
156 eben am besten (.) am besten nutzen kann //hm// (.) und ehm (.) wenn das so in Fleisch und Blut
157 übergeht (.) das man- das man dem Kind das nich überpfropfen kann sondern das das Kind (.) mit
158 seinen individuellen Sachen kommt und (.) mit seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten
159 dann (.) kann man auch den- den Frust am besten verkraften (.) und dann sieht man eben na ja gut (.)
160 es liegt nich an dir (.) es liegt auch nich am Kind es is jetzt einfach nur es passt jetzt irgendwas nich (.) du
161 musst jetzt ´nen anderen Weg finden (.) und dann funktioniert´s //hm// (.) nur wenn man diese Modelle
162 nich hat wenn man nich- nich begreift warum das jetzt so is dann dann stürzt man in so ´ne Frustphase
163 rein //m-hm// (.) da kommt man auch nich wieder raus //hm// (.) also (.) das hilft einem selber irgendwo
164 //hm// (.)//hm// (.) @.@

165 **I: Eh (.) eh was ich noch fragen wollte genau du hast gesagt (.) also dieser Frust im Studium der
166 kam halt auch weil (.) die (.) Vorstellung vorher anders war von (.) von dem was man da machen
167 würde (.) (?) kannst du dich da noch zurückerinnern wie diese Vorstellung war? (?) 18:29**

168 C: (.) Nee //hm// (.) das is zu lange her das weiß ich nich mehr //hm// (.) aber (.) meine Vorstellung von
169 Studium (..) hat mit dem nich- nich zusammengepasst also (...)//ja// das weiß ich einfach noch aber
170 //hm// (.) was jetz da (.) so war weiß ich nich (.) nicht mehr (..)//m-hm//

171 **I: Und dann würd ich gern noch mal über die Praktika sprechen (.) wie hast du die Praktika erlebt**
172 **im Studium (.) kannst du dich daran zurückerinnern (..) 19:05**

173 C: Unterschiedlich (..) also ehm die (.) die SPÜ die ja während des Semesters laufen (.) die empfand ich
174 als unwahrscheinlich belastend (..) das war ehm (.) nichts Halbes und nichts Ganzes muss man einfach
175 mal so sagen @.@ //hm hm// (.) und ehm (..) die Blockpraktika (..) das kam drauf an an welcher Schule
176 man war (..) es gab Kollegen (..) ehm (.) die haben einen einfach so angenommen wie man war man is
177 Student man guckt man (.) probiert sich aus (.) und das war auch immer ´n sehr angenehmes Arbeiten
178 //hm// (.) und dann hatte man Kollegen dabei die in einem immer so (.) das gesehen haben der kommt
179 frisch oder die kommt frisch aus der Uni die is mitten dabei die muss uns eigentlich was – (.) was
180 erzählen können (.) und das macht keinen Spaß das is einfach ´ne Überforderung //ja// (.) und ehm (.) ja
181 das (.) ich hab beides erlebt (..) wie gesagt die Praktika wo man wo man einfach nur so (.) als Student
182 angenommen wurde der sagt man kann sich ausprobieren die waren toll (.) die waren einfach Spitze
183 //hm// (.) da hat man dann auch ´n Feedback bekommen von den Lehrern und die haben- gesagt haben
184 (.) ja das geht so oder das geht so nich aus dem und dem Grund (.) und da lernt man dann auch was (.)
185 aber die andern die waren (.) sehr frustrierend auch (.) wenn man wirklich überlegt (.) (?) willst du das
186 (?) @.@ (?) willst du das wirklich machen (?) //hm// (..) ja (..) also sowohl Bestätigung als auch (..) dann
187 wieder=wieder so´n Rückwurf nee eigentlich willst du was anderes machen //hm// (.) je nachdem an
188 welcher Schule man war //hm// (.) aber ich glaub das geht vielen so //hm// (.) wenn man=wenn man
189 dann von der Uni kommt man- man wird von den älteren Kollegen wirklich erstmal so (.) na ja sie haben
190 doch jetz das neueste gelernt sie müssten´s doch am besten wissen //hm// (.) aber n- (.) nee es is nich
191 so //hm// (.) man lernt das unterrichten wirklich (.) eigentlich erst im Referendariat //m-hm// (.) wenn
192 man tagtäglich vor der Klasse steht und (.) nich nach vier Wochen geht (.) sondern (.) nach drei
193 Monaten dann sieht (.) na ja (.) was is jetz eigentlich angekommen von dem was du erzählt hast (.) oder
194 was du vermittelt hast (.) das bringt einen dann eigentlich erst weiter //hm// (.) also das fehlt vielleicht
195 beim Studium das man so´n ganzes Semester ((räusper)) einfach nur an ´ner Schule is (.) mal drei
196 Monate (.) nur Praxis //hm// (.) das würde mehr bringen als so diese vier Wochen mal hier und mal da
197 //hm// (.)

198 **I: (?) Und eh wie würdest du jetz zu- zu den Praktika und das- (.) das- Projekt so im- im Verhältnis**
199 **sehen (?) so (.) wenn man das (.) vergleicht (?) 21:54**

200 C: (...) Also ich hab aus dem Projekt mehr gelernt als aus den Praktika (...) da das Projekt ´n ganzes
201 Jahr lief wir hatten zwar nur eine- eine Stunde in der Woche //hm// (.) oder zwei Stunden in der Woche

202 (.) aber man hat eh (.) über ´n langen Zeitraum (.) gesehen (.) die und die Bemühungen bringen was
203 oder (.) da scheitert´s (.) und die Praktika wie gesagt das sind nur (.) es sind nur vier Wochen (.) und gut
204 ich hab eh nun Geschichte das is nun (.) noch ´n besonderer Fall (..) als eh Einstundenfach (.) man
205 kann in vier Wochen nich viel ausrichten //hm// (.) und man=man sieht die eigene Wirksamkeit nich und
206 das is eigentlich das (.) was einem ja fehlt (.) //ja// (.) und wenn ich Lehrer werden will dann brauch ich
207 auch mal ´n Feedback (.) eh was von deinen Bemühungen kommt an bei den Schülern (.) und das hatt
208 ich beim Projekt (.) über das ganze Jahr aber in den vier Wochen eben nich //hm// (..) das is eben
209 wirklich das gute am Referendariat //hm// (..)

210 **I: (?) Und wie war das dann (.) ehm (.) von (.) deinem Studienende in das Referendariat**
211 **überzugehen (?) 23:10 (6)**

212 C: Tja (..) eigentlich war´s (.) also (.) der Beginn der war einfach ´ne Freude (.) das war or endlich keine
213 Theorie mehr //@.@// also in der Vorstellung @endlich keine Theorie mehr@ (.) endlich sich
214 ausprobieren können (..) ehm (.) ja (.) bis Weihnachten (.) also das (.) die ersten Monate die war- das
215 war ´ne tolle Zeit (..) ja und dann (.) kam bei mir die Schwierigkeit dazu das beide Betreuungslehrer
216 ausgefallen sind (.) und das war dann eigentlich (.) ja das schwierige an der ganzen Angelegenheit
217 //hm// (.) aber an sich (.) fand ich das viel besser (.) man- man hat fertig studiert man (.) man kann
218 sagen man is kein Student mehr (.) und das=das (.) bringt auch bei ganz vielen Leuten so (.) na
219 Respekt is der falsche Ausdruck aber (.) man wird anders akzeptiert (.) solange wie man man an der
220 Schule als Student vorgestellt wird is man immer so (.) na ja (.) du bist ja noch nich fertig //hm// (.) aber
221 wenn man eben auch sagen kann (.) nee ich habe fertig studiert (.) das is jetzt (.) die zweite Phase ich
222 bin jetz (.) @fast ´n Lehrer@ //hm// es fehlt nich mehr viel //hm// (.) ehm dann wird man anders in das
223 Kollegium aufgenommen //hm// (.) ganz anders (.) die Kollegen sind auch hilfsbereiter auf einmal ich
224 weiß nich woran ´s liegt (.) es is so //hm// (.) man wird nich mehr als- als der Student gesehen der
225 hinten im Raum sitzt und einen kontrolliert wenn er hospitiert (.) sondern man wird (.) eher als Kollege
226 akzeptiert //hm// (.) weil man ja auch tagtäglich vor- (.) mit an der Schule is man sieht sich (.) die ganze
227 Woche man sieht sich nich nur vier Wochen sondern (.) drei vier fünf Monate //hm// (.) und das is viel
228 angenehmer (.) ja also ich hab mich eigentlich (.) richtig auf´s Referendariat gefreut (.) muss ich sagen
229 //hm// (.) und das war (.) anfangs auch wirklich ´n (.) ´n Hochgefühl @.@ (.) ja (.) bis dann diese- diese
230 Sondersituation eingesetzt hat und ich ehm (.) nur noch in Vertretungsstunden eingesetzt war und (.) na
231 fast wie verheizt wurde kann man- kann man so sagen (.) das lief über drei vier Monate und dann war
232 ich am Ende meiner Kräfte am Ende meiner Nerven //hm// (.) ja (.) das hat sich eigentlich bis zum Ende
233 des Schuljahres auch nich (.) nich gebessert (..) ja (.) nach den Ferien neue Betreuungslehrer (.) und es
234 läuft @.@ //hm// (..) ja (.) deswegen ich bin zufriedener als im letzten Schuljahr ich bin ausgeglicher
235 obwohl ich (.) in kürzester Zeit viel mehr machen muss (.) das stört mich alles nich mehr (.) das is so (.)

236 na ja du machst es halt //hm// (.) ja (...) ich denke jetzt das zweite Jahr wird besser @3@ aber auch das
237 sagen ganz viele (.) also wir haben uns so im Seminar untereinander unterhalten (..) und das- das
238 sagen mir eigentlich viele (.) es geht viel besser auf einmal (.) viel leichter man (.) man hat mehr Ideen
239 man hat auch jetzt sein (.) sein Methodenrepertoire auf das man immer wieder zurückgreift und (.) ja es
240 is einfach (.) es geht vorwärts @.@ und was schöner is am- am Studium (.) egal wo man hinkommt (.)
241 man kriegt immer ´ne freundliche Antwort (.) also wenn ich jetzt Fragen zur Prüfung hab im- im
242 Landesverwaltungsamt (.) die sind @immer freundlich (.) und das war im ersten Staatsexamen
243 eigentlich nich der Fall wenn man ´ne Frage hatte dann is man auch noch (.) teilweise dumm
244 angemacht worden (.) ja warum wissen Sie ´n das nich @.@ //hm(.) ja// (.) is dir bestimmt auch so
245 gegangen oder //jaja klar na// (.) das passiert einem nich mehr das is so die sind alle ganz freundlich
246 und und (.) nehmen auch soviel Rücksicht auf einen ja und=und wenn man sagt na ja man=man steht
247 jetzt kurz vorm zweiten Staatsexamen (.) da gucken die einen immer an so unter dem Motto ich weiß
248 was das bedeutet @Sie tun mir wahnsinnig leid @ich helfe Ihnen @gerne@ //@.@// (.) man braucht
249 gar nichts weiter sagen (.) das is (.) die Leute sind freundlicher (..) find ich toll @.@ //ja das glaub ich//
250 (.) ja (...) gibt es noch Fragen

251 **27:55 I: Das ehm (.) pädagogische Seminar was hat das für dich (.) was spielt das für dich (.) für**
252 **´ne Rolle (..) oder das- ehm (.) es gibt ja nich nur das pädagogische Seminar also dieses**
253 **Seminare[**

254 C: diese
255 Seminare

256 I:] im Referenda- dariat

257 C: Ehm (.) is unterschiedlich (.) Mathe und Geschichte sind Seminare (.) die brauch ich (.) das sind
258 Fachseminare da (.) krieg ich immer wieder (.) neues Handwerkszeug (.) was ich brauche //hm// (.) die
259 sind (.) richtig anstrengend (.) aber die bringen auch richtig was //hm// also da (.) weiß ich (.) wenn ich
260 morgens aufstehe ich kann (.) mich nachmittags wenn ich nach Hause komme nur noch hinlegen @.@
261 es (.) war sehr anstrengend aber auch sehr hilfreich //m-hm// (..) die andern drei Seminare sind (..) ja
262 (..) wie sind die @.@ sie sind nich schlecht (.) also ich hab ehm (.) in allen Seminaren sehr gute (.)
263 Leute die die leiten sehr gute Seminarleiter (.) ehm (.) die andern drei Seminare sind für mich ´ne
264 Auszeit (.) von der von der Schule //hm// sagen wir´s mal so //hm// (.) man kann mal Erfahrungen
265 austauschen man kann (.) Frust ablassen man kann (.) tolle Erfahrungen austauschen (..) eh (.) ja die
266 sind mehr (.) Erfahrungsaustausch die sind auch mehr (..) na ja (..) sagt man (.) krieg ich nich- wie kann
267 ich das jetzt am besten ausdrücken @.@ (...) ja Auffrischen von Wissen //hm// (.) was mal ´ne nette
268 Auszeit zu dem (.) zu dem andern is zu dem (.) richtig harten Arbeiten und (.) zum Beispiel in PS (.)
269 machen wir alle als große Runde immer ein gemeinsames Frühstück (.) das is einfach toll da freut man

270 sich schon drauf //hm// (.) da weiß man (.) och in zwei Wochen is wieder PS toll @@ //hm// (.) ich seh
271 die und die Leute wieder (.) wir sitzen wieder nett zusammen (.) einfach (.) das is toll //hm// (.) und ehm
272 (.) das pädagogische Seminar und auch das eh Seminar in Lernbehindertenpädagogik (.) die bereiten ja
273 jetzt gezielt auf die Prüfung vor //hm// (.) also da weiß ich jetzt auch das was wir jetzt machen das is
274 wichtig für die Prüfung //hm// (.) ja (.) von daher (.) das PS hat auch noch die ehm (.) die Funktion das
275 es wirklich alles organisatorische abdeckt ja //hm// (...) ja (.) das is das PS eigentlich (.) das sind die
276 Seminare @@ //m-hm// (.) viel lernen (...) sich mal ´n bisschen ausruhen //@.@// mal ´ne
277 Abwechslung haben (.) ja (.) gehört dazu //m-hm// das das tolle auch am- am Referendariat (.) du
278 kannst auch in den Seminaren wirklich mal sagen (.) nee heut hab ich keine Schule und das is auch
279 schön //ja// (...)

280 **31:00 I: Ehm (5) dann wollt ich eh fragen (?) gibt es Erfahrungen die du jetzt außerhalb dieses mh**
281 **(.) Studienwegs hattest (.) also (.) die dich (.) geprägt haben für- für dein eh die (.) oder die (.)**
282 **wichtige (.) Etappen waren oder Meilensteine wo du sagst das gehört noch dazu (.) zu- zu dem (.)**
283 **wie ich jetzt bin im Referendariat (?) (5)**

284 C: Das sind hauptsächlich die Menschen die mir begegnet sind //m-hm// (.) ehm (.) aber ansonsten also
285 ich hab (.) ´ne Direktorin von einer Lernbehindertenschule kennen gelernt die is einfach phantastisch
286 die Frau und (.) man sagt sich immer (.) boah wow nach fast vierzig Jahren (.) is die so drauf und (.) so
287 lebensfroh und (.) ja (.) das könntest du dir für @@ für dein Leben auch vorbestellen (.) ansonsten (.)
288 eigentlich weniger also ich hab wie gesagt nur (.) Abitur gemacht sofort zum Studium (.) @schnell //hm//
289 wie möglich fertig werden@ und (.) meinen Weg (.) also mein- mein Ziel so schnell wie möglich
290 anstreben von daher (.) kann ich wirklich nur sagen die Menschen die mir so privat begegnen (.) die (.)
291 die dann sagen //ja// ja ich bin (.) Sonderschullehrer wo ich dann immer denke (.) na das is eben doch
292 ´n anderer Menschenschlag als ´n Gymnasiallehrer //m-hm// (.) so von der ganzen Art (.)

293 **32:26 I: (?) Was macht das aus so (?) @@ das interessiert mich jetzt**

294 C: Was macht das aus das- das kann ich so gar nich (.) so direkt sagen ich hab (.) bei Gymnasiallehrern
295 bei meinen alten Gymnasiallehrern immer so das Gefühl sie fühlen sich als Elite (.) sie bilden eine Elite
296 aus und sie sind eine Elite (.) und das ehm bringen sie (.) in ihrem ganzen (.) Dasein und in ihrer
297 ganzen Verhaltensart auch zum Ausdruck //hm// (.) das is nich negativ gemeint //hm// ich hatte
298 hervorragende Lehrer //hm// (.) die mich auch in ihrer Persönlichkeit unwahrscheinlich beeindruckt
299 haben (.) aber sie sind (.) sie sind anders (.) als- als (.) Förderschullehrer oder auch als
300 Sekundarschullehrer //hm// (.) das is (.) ja (.) ich weiß nich ich hab so das Gefühl (.) so´n
301 Sekundarschullehrer oder Förderschullehrer is bodenständiger (.) //hm// (.) also (.) ja man erhebt nich
302 selber den Anspruch wir bilden ´ne Bildungselite aus wir sind was (.) besonderes will ich nich sagen

303 aber (..) na ja man hat so das Gefühl sie fühlen sich exklusiv und ehm (..) ja (.) das hab ich eben bei
304 den- bei den anderen Lehrern nicht so //hm// (...)

305 **33:47 I: Ehm und (..) wenn du jetzt an die Praxis denkst die du jetzt während dem Studium erlebt**
306 **hast in Blockpraktika oder auch in dem Praxisprojekt (.) und die Praxis die du je- dann in der**
307 **Schule erlebt hast im Referendariat (.) (?) wie sieht der Vergleich aus (?) (7)**

308 C: Ehm (.) hm (..) die Praxis im Referendariat find ich teilweise relaxter //m-hm// (.) ehm (..) man hat
309 keinen begrenzten Zeitrahmen (.) also in diesen vier Wochen Blockpraktikum (..) versucht man dann
310 auch ganz viel (.) soviel wie möglich zu machen //hm// (.) und jetzt im Referendariat sag ich mir na ja gut
311 (.) was du nicht schaffst das machst du eben später irgendwann oder du lässt es weg (.) brauchen's die
312 Schüler wirklich //hm// (.) also man (.) man wählt anders aus (.) und das- das lernt man (.) eigentlich (.)
313 auch erst im Referendariat //hm// (.) diesen Blick (.) was brauchen meine Schüler (.) was sagen die
314 Rahmenrichtlinien was erwarte ich von meinen Schülern (.) das verändert sich //hm// (.) und eh (.)
315 dadurch wird man selber entspannter weil man sich sagt (.) pf (.) brauchen sie nicht oder (.) ich geh jetzt
316 lieber noch mal ´n Schritt zurück mach jetzt das andere weil ich das wichtiger finde (.) also in Mathe sind
317 das so ´ne Sachen (.) wie die Grundrechenarten (.) na dann (.) machen wir die eben und lassen uns
318 eben mehr Zeit dafür (.) es steht doch niemand hinter uns mit ´ner Stoppuhr (.) und das is entspannter
319 entspannteres Arbeiten //hm// (.) und was ich eben auch viel mach is Freiarbeit ehm (.) eigenständiges
320 Arbeiten fördern (.) ha ich im Blockpraktikum nie gemacht (.) weil ich immer das Gefühl hatte (.) or du
321 musst jetzt ganz viel schaffen (.) aber (.) ´s eigentlich Blödsinn //hm// (.) die lernen viel mehr in den
322 freien Situationen //hm// (.) das muss man (.) nur @selber erstmal begriffen haben //hm// (.) ja und dann
323 (.) wird das arbeiten ruhiger und (.) ja (.) das is eigentlich der große Unterschied (.) man geht ruhiger (.)
324 und man hat auch nicht mehr so das Gefühl (.) oh Gott alles was ich jetzt mache muss ich hinterher
325 @aufschreiben und als Bericht abgeben@ @.@ //@.@// (..) klar man muss sich schon irgendwo
326 rechtfertigen und muss dann sagen na ich hab das jetzt zurückgestellt weil ich das aus dem und dem
327 Grund wichtiger finde (.) aber es steht keiner- (.) also (.) man hat nicht mehr so das Gefühl es steht einer
328 dahinter der sagt (.) (?) na und was haben Sie jetzt wirklich erreicht (?) (.) das muss ich mich dann
329 hinterher selber fragen (.) aber das (.) ((sehr leise bis (+)) macht keiner mehr so //hm// (.) so mit dem
330 erhobenen Zeigefinger (.) na das geht einfach so (+) (.) @2@

331 **36:33 I: Hm (...) hm erstmal gucken was noch so da is @.@ ganz schön viel (.) ach genau (.) (?)**
332 **wenn du jetzt die Lehrerbildung insgesamt betrachtest (.) ehm (.) was würdest du da als Ziel**
333 **davon sehen also wo (.) wozu (.) muss so ´ne Lehrerbildung führen also was (.) wie soll dann der**
334 **Lehrer (..) was macht den Lehrer dann aus am Ende (?) (5)**

335 C: Is ne gute Frage

336 **I: Ja die is ooch nicht so also is ooch (.) ganz schön (.) komplex**

337 C: Die is heftig ja (.) was macht der Lehrer aus (..) was macht der Lehrer aus beim Schüler oder was-

338 **I: Nee also wohin-**

339 C: [was muss die Ausbildung schaffen damit ´n Lehrer (.) die Schüler (.) dazu befähigen

340 kann in der heutigen Gesellschaft eh (.) zu bestehen oder-

341 **I: Nee also einfach was (.) ehm was sollte so das Ziel sein wohin entwi- entwickelt man sich also**

342 **wenn man Lehrer wird (.) was is das sozusagen was is das was man dann werden sollte so als**

343 **Persönlichkeit vielleicht oder- (.)**

344 C: Schwierig (.) weil das (.) von den Charakteren abhängt **//m-hm//** (.) also ehm (.) ich bin kein Typ (.)

345 der (.) ehm (.) frontal irgendwas vermittelt (..) war ich nie und wird ich auch nie sein (.) ich bin ´n Typ ich

346 sage mir egal was ich im Unterricht mache (.) es soll meinen Schülern helfen irgendwann mal zu

347 bestehen (..) und ehm (.) das is für mich hauptsächlich erstmal (.) eigene Handlungsplanung eigene

348 Organisation (.) das steht für mich in- in allem was ich mache ganz vorne (..) eigenständig denken (.)

349 und alles hinterfragen (.) ich weiß das is (.) bei unsern Schülern ganz schwierig gerade im

350 Lernbehindertenbereich **//hm//** (.) aber ich finde es is eigentlich das allerwichtigste auf der ganzen Welt

351 (.) das ich mir nich (.) irgendwas aufdrücken lasse sondern das ich- das ich lerne (.) eigenständig zu

352 hinterfragen (.) und das- (.) das spiegelt eigentlich mein Unterricht in jeder Stunde wider **//m-hm//** (.) und

353 ehm (.) meine Schüler hassen mich dafür (.) ich bin ´n Lehrer der im Geschichtsunterricht immer warum

354 fragt @.@ (.) einfach nur damit sie (.) damit sie das noch mal durchdenken was hab ich jetzt gehört (.)

355 wie is meine eigene Meinung dazu (.) und warum hab ich mir ausgerechnet diese Meinung gebildet

356 **//hm//** (.) und ehm (.) mir is aufgefallen das das (.) gerade ältere Kollegen viel zu wenig machen (.) aber

357 ich finde (..) irgendwelche Jahreszahlen (.) brauchen meine Schüler nich wieder (.) sie müssen wissen

358 wo sie´s finden (.) wie sie die Information entnehmen können und vor allen Dingen müssen sie´s

359 hinterfragen können **//m-hm//** (.) und das sind (.) das sind eigentlich die Ziele die ich- (.) die ich immer

360 (.) immer verfolge auch im Matheunterricht (.) dieses warum **//m-hm//** (.) warum entscheide ich mich jetzt

361 dafür @.@ (.) ja (.) und wie kann ich selber (.) ans Ziel kommen ohne das ich (.) ´n Haufen Leute fragen

362 muss (.) wie krieg ich das alleine hin **//m-hm//** (.) also diese Eigenständigkeit (..) ja (.) das als großes

363 Ziel **//hm//** (.) als Helfer

364 **39:52 I: Ehm (6) ehm (..) wenn du jetzt noch mal zusammenfassen würdest so (.) einfach nur mal**

365 **so (.) kurz (.) das was du alles so erzählt hast jetzt noch mal [**

366 C: ´s is wahnsinnig viel @.@]

367 **I: //@.@/ ja es is immer erstaunlich man denkt immer gar nich was (.) hm (.) was alles so in**

368 **einem steckt und was alles an Erfahrungen da sind (.) was war für dich jetzt noch mal so als**

369 **Zusammenfassung (.) das (.) wesentliche in deiner Entwicklung bis jetzt (.) bis zum Referendariat**

370 C: (...) Das wesentliche (.) das wesentliche das mich (.) in meinem Wunsch bestärkt hat immer
371 weiterzumachen waren (.) Menschen (.) die mir eh begegnet sind (.) ob es nun Vorbilder waren oder
372 Leute die dann einfach gesagt haben (.) du musst das jetzt machen @.@ du bist soweit gekommen du
373 wirst nich- jetzt nich alles hinschmeißen (.) ja das war eigentlich (.) ja die Menschen (.) und dann auch
374 eh die wachsende Erfahrung (.) und (.) ab und zu mal ein kleines @Erfolgserlebnis @.@ //@.@// ja (.)
375 das dann hauptsächlich aber wirklich eh in den Praktika (.) Erfolg das also (.) das Studium das war für
376 mich größtenteils ´ne Qual (.) und ich bin eigentlich (.) nur froh das ich das @hinter mir hab //hm// (.)
377 also (.) ich möchte auch nich wieder zurück viel sagen so sie wollen zurück das (.) nee (.) kommt für
378 mich überhaupt nich in Frage ich fühl mich jetzt wohler //m-hm// (.) obwohl ich nich weiß ob ich eh (.)
379 mein Leben lang Lehrer sein werde (.) also es is jetzt (.) gut (.) für den Augenblick und es is vielleicht
380 auch noch die nächsten fünf Jahre gut (.) was ich dann mache weiß ich noch nich (.) aber das is das
381 was mich (.) immer bestärkt weiterzumachen (.) //hm// (.) die Praxis eigentlich (.) die leuchtenden Augen
382 der Kinder (.) ja
383 **I: Ja (.) schönen Dank für das schöne Gespräch**
384 C: Ich hoffe es hilft dir
385 **I: Ach bestimmt**

3.3 Strukturelle Notizen zum Fall Claudia Meinel

Seg.	Zeile	Strukturell/ inhaltliche Notiz	Thematischer Fokus	Prozessstrukturen
1	2-14	<p>Interviewstimulus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überlagert von mehreren Interessen: - Fokussierung auf das eigene Interesse der Interviewerin „ich will halt ehm sehen“ (3) - Versuch der Integration des Einzigartigen, Fallspezifischen auf die Allgemeinheit: „für einen persönlich wichtig sind so“ (4), „von euch Referendaren“ (5) - Ableitung des Interviewinteresses vom Allgemeinen zum Spezifischen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Frage: Fokus – Bedeutung der Elemente der beruflichen Entwicklung 2. Frage: Fokus – die Berufsgeschichte von Referendaren 3. Frage: Fokus – Entwicklung des Berufswunsches, Verlauf der beruflichen Entwicklung bis zur Jetzt-Zeit im Referendariat - Unterscheidung und Bewertung des Wichtigen vom Unwichtigen → Implikationen: <ul style="list-style-type: none"> - es gibt Elemente der beruflichen Entwicklung - die berufliche Entwicklung setzt beim Berufswunsch an (9) C: <ul style="list-style-type: none"> - Bewertung des Stimulus als nicht leicht zu bewältigende Anforderung (10) I: <ul style="list-style-type: none"> - Einräumung von Zeit, Verstärkung des kommunikativen Drucks (11) C: <ul style="list-style-type: none"> - Steigerung in der Bewertung der Anforderung „Das ist ja <u>ganz</u> schwierig (.).“ (11) - Ausstieg aus der informellen Interviewsituation, Rückverweis auf Interviewerin: Ursache für Schwierigkeit der Anforderung liegt in mangelnder Information über das wirkliche Interviewanliegen - im Falle einer offenen Darlegung des Interviewinteresses, hätte sie Aspekte des Themas vorbereitend erarbeitet (13) I: Einräumung von undefiniertem Raum, Ausstieg aus der Interviewsituation (14) C: Annahme des Raums als innere Vorbereitungsmöglichkeit 	<p>Elemente beruflicher Entwicklung, Berufsgeschichte, Berufswunsch</p>	
2	15-18	<p>(15) I: Neuansatz mit Verweis auf eine antizipierte maximal einfache und allgemeine Bewältigungsmöglichkeit der kommunikativen Anforderung,</p>	<p>Fokus des Beginns der Darstellung beim Berufswunsch</p>	

		<p>impliziter Erzählimpuls: „wie man (.) auf die Idee gekommen is Lehrer zu werden“ (16) → Darstellung der Art und Weise der Antizipation des möglichen Berufweges zum „Lehrer“ (17) C: interaktive Absicherung - Impuls zielt auf den Beginn der Sache ab (18) I: interaktive Absicherung, Bestätigung</p>	<p>Abwertende Abgrenzung der eigenen Geschichte von einer positiven Allgemeinform</p>	
3	19-25	<p>19) C: abwertende Einschätzung des Potentials der eigenen Geschichte, auf Grundlage der Antizipation einer ‚guten Geschichte‘ „Ich glaub da hab ich keine gute (.) keine gute @Geschichte@.@ Nee“ (19)</p> <p>Erzählansatz: Studienwahl</p> <ul style="list-style-type: none"> - geraffte Darstellung der ‚zufälligen‘ Wahl des Lehramtsstudiengangs - Bewerbung an verschiedenen Unis für verschiedene Studienrichtungen <p>→ Heilpädagogik, Lehramt – keine Detaillierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahlkriterium: erste Zusage bestimmt das Studium - Arbeit mit behinderten Kindern als Kerninteresse an den verschiedenen Studienrichtungen - Arbeitsaufgaben/ -kontext hierbei irrelevant - „aber <u>was</u> ich nun mache das war mir eigentlich egal @.@ das war dann (.) der Zufall (.) der dann gesagt hat na ja gut (.) A-Stadt hat sich gemeldet @also gehst du zum Lehramtsstudium“ (25) - Ebenenwechsel – von der 1. Person Singular zur 2. Person – fremdbestimmt, ergibt sich dem Urteil des Zufalls 	<p>Abwertende Abgrenzung der eigenen Geschichte von einer positiven Allgemeinform</p> <p>Berufliches Interesse: Arbeit mit behinderten Kindern</p> <p>Beruflicher Kontext: Zufallsbestimmte Wahl</p>	<p>Reaktives Handlungsschema</p>
4	26-30	<p>Studienbeginn, Krise, Fachkorrektur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ortswechsel, Beginn des Studiums - Fachwahl: Mathematik - „hab mit Mathe angefangen und (.) war <u>so</u> unglücklich“ (26) - Fachwahl Mathematik führt zur Krise - Korrektur des Fachs - Entscheidungskriterium: eigenes fachliches Interesse <p>„und dann hab ich mir gedacht ehm (.) ja wofür interessierst du dich am meisten das war Geschichte“ (27-28)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Situation durch eigene Entscheidung <p>„und das war dann auch besser also das war dann so (.) so mein Ansporn (.) ja doch Geschichtslehrer werden zu wollen“ (28-29)</p> <p>„war doch die richtige Entscheidung //m-hm// jetzt gehst du deinen Weg“ (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbekräftigung 	<p>Bedeutung der Fächerwahl</p> <p>Korrektur des Unterrichtsfachs</p>	<p>Krise als Auslöser handlungsschematischer Auseinandersetzung – handlungsschematischer Entwurf „Geschichtslehrer“</p>

5	31-32	Studium „dann (.) ganz schnell durchstudiert @.@ //m-mh// (.) bei mir gab's ja da nichts (.) nich viel nebenbei“ (31-32) - Orientierung schnelles Abarbeiten des institutionellen Ablaufmusters	Keine besonderen Schulleistung	Institutionelles Ablaufmuster
6	32-37	- Rückbezug auf Erzählaufforderung der Bewertung fördernder Ausbildungselemente - Stärkendes Element: „Lernförderung“ - Vergewisserung, positive Bilanz der Entscheidung für Fach im Sekundarschulbereich anhand des Kontrastes der Arbeit mit „den Kleinen“ - Gegensatzanordnung: Arbeit mit „den Kleinen“ und „den Großen“ - Bestärkung des Abschlusses des begonnen institutionellen Ablaufmusters durch die Praktika	Praxis als Vergewisserung der Fachwahl, als Verstärker der Zielorientierung Studienabschlus s	Basisposition: Fähigkeitspotential entspricht eher der Arbeit im Sekundarbereich Institutionelles Ablaufmuster
7	37-38	Coda - Ergebnissicherung: „ja (...) soweit zu meinem beruflichen (.)“ - Bruch der implizit folgende „Werdegang“ wird nicht ausgesprochen → es handelt sich nicht um einen Entwicklungsprozess, sondern Gegenhorizont: um eine zügige Abwicklung eines institutionellen Ablaufmusters - Schnelles Durchlaufen des Studiums - Sofortiger Übergang ans Referendariat		
8	39-41	Interviewerin: Rückbezug auf die angesprochene ‚Lernförderung‘		
9	42-57	Erkenntnisse aus der „Lernförderung“		
9a	42-48	- Bei der Lernförderung: Freude an der „Materialentwicklung“ mit Orientierung an dem Kind, abseits der schulischen Rahmungen - Bewertung: Entwicklungsfortschritt für den beruflichen Weg Begründungskette: - Bezugsetzung zur Jetzt-Zeit, Bewältigung der Anforderungen im Ref.: „wir müssen ja nun immer differen- (.) differenzieren im Unterricht“ (46) - Repertoire an „Ideen“, „Grundwerkzeug“ grundgelegt	Projekt Lernförderung: Umgang mit Heterogenität, Ideenrepertoire, „Grundwerkzeug“	
9b	48-57	- „die Kleinen fand ich sehr anstrengend“ → Selbstbild: Arbeit im Grundschulbereich eher nicht passend - Veränderung dieses Bildes im Referendariat Begründungskette: - Kontext des Projektes im Freizeitbereich - Im Kontext Schule ist es anders - Kann auf Erfahrungen der spielerischen Vermittlung zurückgreifen - Kann auf Erfahrungen in Mathe und Deutsch	Veränderung der damaligen Selbsteinschätzung der Nichteignung in der Arbeit mit Grundschulkindern im Ref.	

		<p>zurückgreifen, obwohl sie Sekundarschulfach Geschichte studiert hat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gutes Lernklima – positive Erfahrungen mit den Grundschulkindern 	<p>Rückgriff auf altersspezifische methodische Kenntnisse, Rückgriff auf übergreifende fachdidaktische Kenntnisse: Mathe und Deutsch, sind nun im Kontext der Anforderung sehr hilfreich,</p> <p>Gegenhorizont: Geschichte als alleiniges Fach ohne weitere Fach-/Methodenkenntnisse, reine Konzentration auf eine Altersstufe</p>	
10	57-76	<p>Rückbezug auf Anfangserzählauforderung: „was bestärkt mich in meinem (.) Berufswunsch“ (57-58)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materialentwicklung - Hineinversetzen in die Kinder, Anlässe zum selbst herausfinden - „meine Kinder“ Personalpronomen macht große Nähe deutlich - Lernerfolge der Kinder: Erfolgserlebnis „es is glaub ich das größte Gefühl auf der ganzen Welt“ (75) 	<p>Emanzipatorischer Anspruch: Material, in denen die Kinder etwas für sich selber rauskriegen Lernerfolge der Kinder: Selbstwirksamkeitserlebnisse als Sinnquelle</p>	
11	77	<p>Ratifizierung der Interviewerin, ob es sich um gegenwärtige Erfahrungen aus dem Referendariat handelt</p>		
12	78-90	<p>Bestätigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bezug auf die verschiedenen Altersgruppen - Mehr Erfolgserlebnisse bei „den kleinen“ „weil man's den kleinen noch ansieht“ – „da- das leuchtet dann von innen raus“ (78-80) - Motivierung im Sekundarbereich schwieriger - Erfolge als Antriebsmotor zur Fertigstellung des inst. Ablaufmusters, trotz Stress 	<p>Institutionelles Ablaufmuster</p>	
13	91-95	<p>Rückbezug der Interviewerin auf die Zeit vor der Lernförderung, These: auf irgendeiner Art und Weise muss sie zu einer Orientierung auf eine Arbeit im pädagogischen Bereich gekommen sein (These)</p> <p>Rückbezug: Interesse an der Arbeit mit „Menschen mit Behinderungen“</p>		

		Frage: „Wie bist du da drauf gekommen?“ Erzählaufforderung vermischt mit Aufforderung zur Begründung		
14	96-113	Ableitung des Interesses für den Berufskontext		
14a	96-100	Durch Aufforderung ausgelöste HK <ul style="list-style-type: none"> - Einführung eines signifikant Anderen: der Vater - Vater arbeitete selbst an einer Berufsschule für Körperbehinderte - Positive Kindheitserlebnisse in dieser Schule „(.) und das war (.) einfach'n tolles Klima (.)“ (98) „die waren alle so freundlich miteinander“ (99) 	Positive Erfahrungen in Kö-Schule	Signifikant Anderer: Vater, selbst körperbehindert
14b	100-106	Eigene Schulerfahrungen <ul style="list-style-type: none"> - Gegenhorizont diesen positiven Schulbildes → eigene Schulzeit - distanzierte Ableitung des Interesses an der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen 	Gegenhorizont Eigene Schulerfahrungen	
14c	106-113	Praktika / persönliche Kontakte mit Arbeitsbereich Förderschulen <ul style="list-style-type: none"> - über Kontakte zu Bekannten die in dem Bereich arbeiten - findet Gefallen am beruflichen Kontext „or so'n Heilpädagoge oder Ergotherapeut das wär was für dich //hm// (.) oder auch Logopäde (.) oder Lehrer“ (109-110) - Konsequenz: Bewerbung in diesen Bereichen - „Lehrer hat sich @zuerst gemeldet @2@“ - Ergebnissicherung: zufrieden mit der Berufsentscheidung: „ich fühl mich ganz wohl“ - Blick in die Zukunft: Prüfungszeit könnte irritieren „abwarten bis die Prüfungszeit losgeht“ (113) 	Bekannte im Kontext Förderschulen Praktika in diesem Bereich	
15	113-119	HK – Krisensituationen → während des Studiums <ul style="list-style-type: none"> - distanzierend und verallgemeinert eingeführt „nur man- man hat zwischendurch immer so'n Punkt wo man alles hinschmeißen will“ (114) - vom Studium frustriert, kurz vor dem Abbruch - Anregung durch Andere „Leute die gesagt haben ach Mensch bewirb dich mal bei dem Projekt“ - Bekräftigung durch Andere als Ansporn weiter zu machen → während des Referendariats <ul style="list-style-type: none"> - ebenfalls Situation des Abbrechen Wollens „ich kann und <u>will</u> nicht mehr“ (120) - erst auf der persönlichen Ebene - dann Verallgemeinerung und Steigerung „grad vor den Sommerferien wenn keiner mehr richtig kann“ ... „und diese Stimmung haste irgendwie überall“ - Konklusion: „und dann sagste (.) nee @.@ ich <u>will</u> nicht mehr“ (123) 		Verlaufskurve Krisenbewältigung im Studium über Bestärkung durch Andere Krisenbewältigung im Referendariat über Anerkennung der Kinder
14d	119-123	Ergebnissicherung: <ul style="list-style-type: none"> - dennoch kommt Moment weiterzumachen - Blick auf die positiven Dinge 		

		<p>„es is doch eigentlich so schön“ Bestätigung durch die Anerkennung der Kinder, gibt Kraft</p> <ul style="list-style-type: none"> - distanziert: „und dann sagt man nee's is das richtige (.) ich mach jetz @weiter“ (128) 		
16	129	Erzählimpuls: Wie kam es zum ersten Frustpunkt im Studium?		
17	130-141	<p>Ausgelöste HK: Theorie-Praxis Konflikt Höheres Prädikat für Studium – und Eigentheorie: „Wir haben (.)n Haufen Theorie (.) und ich bin kein Theoriemensch absolut nich“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marginalitätserfahrungen in der Auseinandersetzung mit Dozenten - Abgrenzung von Theoriemenschen: „Professoren oder Doktoren“ (132) - Hohe Arbeitsbelastung und gleichzeitiges Gefühl der Nichtachtung, fehlende Anerkennung - Diskrepanz zwischen Erwartungen und tatsächlichem Verlauf - Die Anderen auch im „Tieftal“ – gemeinsam ohnmächtig der Theorie erlegen - Ideal ist die Praxis – Gegenhorizont: Theorie und damit Universität: „Uni is ja wirklich nur Theorie“ (139) - Ergebnissicherung – Psychologie hat Krise verursacht 	Theorie-Praxis Diskrepanz als Legitimationsstrategie	VK
18	142	Erzählimpuls: Wie kam es dann zum Projekt?		
19	143-152	<p>Übergang zum Projekt</p> <ul style="list-style-type: none"> - passives Handlungsschema „Tina und Katja haben mich überredet“ (143) - das „Beste was ich machen konnte“ - Anordnung der Argumente: Arbeit, Spaß, ganz viel Praxis, ganz viel gute Erfahrungen - Lange Ergebnissicherung mit immer neuer Bekräftigung des Nutzens des Projektes - Dabei aber eher distanziert - Argumente: - Möglichkeit der Zielorientierung, wofür ist die Theorie gut - Hier Bezug zur Theorie möglich - Theorie als Unterstützung wahrnehmen - Bezug auf Jetzt-Zeit – nutze ich heute noch - Finale: höheres Prädikat: „Pädagogik ist das A und O“ 	Versuch des Theoriebezugs „Pädagogik ist das A und O“	
20	153	Nachfrage um Detaillierung / Beschreibung der „Modelle“ – „welche Richtungen von Modelle“		
21	154-167	<ul style="list-style-type: none"> - ein eigenes Arbeitskonzept entwerfen → eine Vorstellung der eigenen Arbeit und ihre Intentionen? - Sammlung/ Auswahl aus nützlichen Dingen für die Praxis - Orientierung an Individualität des Kindes → ganz brüchiger Text !!! - Ergebnissicherung: Modelle als Mittel gegen „Frustphase“ aus der man nicht rauskommt 	Theorie-Praxis	

		→ ganz diffus!!!!		
22	165-167	Rückbezug auf Begründungsfigur: Studienfrust aufgrund der Abweichung von Erwartungen an das Studium Geschlossene Frage, ob sie sich an solche Vorstellungen erinnern kann		
23	168-170	- Verneinung - Begründung zu viel zeitliche Distanz - Nur Diskrepanz der Erwartungen und tatsächlichen Ereignisse ist bewusst		
24	171-172	Interviewerin: Neues Thema: Praktikum Aufforderung nach Beschreibung des Erlebens der Praktika während des Studiums Impuls: Kommunikationsschemata Beschreibung und Erzählung gemischt		
25	173-175	SPÜ - belastende Erfahrung - höheres Prädikat „nichts Halbes und nichts Ganzes“ (174)		
26	175-197	Blockpraktika		
26a	175-178	- Höherprädikative Zusammenfassung - abhängig von Schule – Konkretisierung: - Art und Weise des Umgangs der Kollegen: - Gegenhorizonte: → man wird als anerkannt/angenommen, als Klient in der Krise (Oevermann) - hier Erfolg möglich → man wird als professioneller Innovator wahrgenommen und dazu herausgefordert → Überforderungssituation		
26b	180-188	Belegerzählung beider Erfahrungen - Version 1 mit Feedback, unterstützend - Version 2 „frustrierend“, in der Berufswahl verunsichernd Ergebnissicherung: - je nach Schule Bestätigung oder Irritation der Berufswahl	Praktikum – Ort der Bestätigung/Irritation der Berufswahl	
26c	188-197	Argumentative Detaillierung - Verallgemeinerung „das geht vielen so“ (188) - Bezug zur Jetzt-Zeit „man lernt das Unterrichten wirklich (.) eigentlich erst im Referendariat“ (191) - Begründung: kontinuierliche Konfrontation mit der Praxis, bewirkt Kompetenzerwerb Gegenhorizonte: - Kurzfristige vier Wochen Praxis - langfristige Einbindung in „nur Praxis“	Zeit /Kontinuität als Begründungsfigur für Mangel des BP	
27	198-199	Interviewerin: Aufforderung zum Vergleich von Projekt und Praktika		
28	200-209	- Bilanz: Lernerfolg im Projekt größer als in den Praktika - Begründungsfigur: zeitliche Dimension	Selbstwirksamkeitserfahrung als Kriterium für	

		<ul style="list-style-type: none"> - Gegenhorizonte: 1 Jahr vs. 4 Wochen - Bruch: „wir hatten nur eine- eine Stunde in der Woche //hm// (.) oder zwei Stunden in der Woche“ (201) → scheint auch nicht intensiv genug - Kriterium des Erfolgs: Sichtbarkeit der eigenen Wirksamkeit erst bei langem, ausschließlichen Praxisbezug möglich - Ergebnissicherung: Referendariat entspricht dieser Idealform „das is eben wirklich das gute am Referendariat“ (208-209) 	sinnvolle Praktika Referendariat als Erfahrungsraum der Selbstwirksamkeit durch langfristigen Praxisbezug	
29	210-211	Interviewerin: Erzählaufforderung + Einschätzung der Erlebensqualität „Wie war das dann“ (210) vom Studienteilnehmer bis ins Referendariat		
30	212-229	Anfangszeit des Referendariats		
30a	212-215	<ul style="list-style-type: none"> - freudiger Beginn - Begründung: höheres Prädikat: „endlich keine Theorie mehr“ (213) - Ankündigung der Krise „ehm (.) ja (.) bis Weihnachten“ (214) - Ergebnissicherung: die ersten Monate – „tolle Zeit“ 	Referendariat als Gegenhorizont zur Belastung „Theorie“	
30b	215-216	<ul style="list-style-type: none"> - Veränderung der Situation: Ausfall beider Betreuungslehrer - Wegfall der Mentoren = wurde zur großen Belastung 	Bedeutung der Mentoren	
30c	217-228	<p>Argumentative Detaillierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschwichtigung der Belastungsaussage - Argument: Rollenwechsel vom Student zu höheres Prädikat: „fast'n Lehrer“ (222) „das bringt auch bei ganz vielen Leuten so (.) na Respekt is der falsche Ausdruck aber (.) man wird <u>anders akzeptiert</u>“ (218-219) <p>Erklärungsfiguren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rollenwechsel + das Bestehen der ersten großen Etappe (Studium) bewirkt Anerkennung durch Kollegen - Anerkennung auch dadurch, dass man nun zur Seite der Praxis gehört – keine Kontrollfunktion mehr durch Zugehörigkeit zum Theoriesystem <p>„man wird nicht mehr als Student gesehen der hinten im Raum sitzt und einen <u>kontrolliert</u> wenn er hospitiert“ (224-225)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz als Kollege durch langfristigen gegenseitigen Bezug 	Rollenwechsel vom Student zu „fast'n Lehrer“ (222) Gegenhorizont: unfertiger Student jetzt erste Etappe des institutionellen Ablaufmusters bestanden = erste Konformität mit den allg. Erwartungen Theorie-Praxis Konflikt im Verhältnis Student – Mentor	
30d	228-229	Ergebnissicherung		
		<ul style="list-style-type: none"> - Beginn Freude auf das Referendariat - „Hochgefühl“ in der Anfangszeit 		

31	229-233	Sondersituation <ul style="list-style-type: none"> - Einsatz nur noch in der Vertretungsstunden - Eindruck der Ausbeutung „na fast wie verheizt wurde“ (231) - Gefahr des Burnout „am Ende meiner Kräfte am Ende meiner Nerven“ (232) Bilanz: keine Verbesserung bis Schuljahresende	Burnout Gefahr	VK potential
32	233-236	Wende nach den Ferien <ul style="list-style-type: none"> - Wende der Situation durch neue Betreuungslehrer - Telegrammstil: „nach den Ferien neue Betreuungslehrer (.) und es läuft“ (234) → Evidenzmarkierer für Ursache der Krise in mangelnder Betreuung <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Beruhigung - Pragmatischer Umgang mit den Anforderungen „na ja du machst es halt“ (236) 	Enorme Bedeutung der Stützung durch die Mentoren	
33	236-240	Ausblick und Verallgemeinerung <ul style="list-style-type: none"> - positive Antizipation des zweiten Jahres „ich denke jetzt das zweite Jahr wird besser“ (236) - Verallgemeinerung: vielen geht es besser, leichter - Begründung: Rückgriff auf Ideen- und Methodenrepertoire - Abschließender Evidenzmarkierer „ja es ist einfach (.) es geht vorwärts @.@“ (240) (wie ein Mantra) 	Ideen- und Methodenrepertoire als Stabilisator des Selbst	
34	240-250	Gegensatzanordnung Studium – Ref. <ul style="list-style-type: none"> - freundlicher Umgang an allen Stellen - Offenheit für Fragen - Andeutung Schwierigkeiten im Studium „wenn man'ne Frage hatte dann is man auch noch (.) teilweise dumm angemacht worden“ (243-244) - Rückspiegelung des Verständnisses und Mitleid für die besondere Belastungssituation „@Sie tun mir wahnsinnig leid@ ich helfe Ihnen @gerne@“ (248) 		
35	251-253	Interviewerin: Frage nach Einschätzung der Rolle des pädagogischen Seminars, der Seminare allgemein		
36	254-256	Ratifizierung Interviewerin + Informantin Thema: die Seminare im Referendariat		
37	257-279	Funktion der Seminare im Referendariat		
37a	257-268	Eröffnung: Seminare spielen unterschiedliche Rolle <ul style="list-style-type: none"> - Mathe und Geschichte sind unbedingt notwendig und sinnvoll – Vermittlung von „Handwerkszeug“ (258) - Dabei auch sehr „anstrengend“ - Anderen Seminare „nich schlecht“ (262) - Relativierung: alle sehr gute Seminarleiter - Diese Seminare (ausgenommen Mathematik und Geschichte) sind „Auszeit“ - Ort der Entlastung und des 		

		<p>Erfahrungsaustausches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine intensive Auseinandersetzungsleistung - „Auffrischen von Wissen“ „was mal'ne nette Auszeit zu dem (.) zu dem andern is zu dem (.) richtig harten Arbeiten“ (267-268) 		
37b	268-275	<p>Belegerzählung: das pädagogische Seminar</p> <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsames Frühstück als Gelegenheit die Anderen zu treffen, Entlastung „einfach“ (271) - gezielte Prüfungsvorbereitung: es ist transparent, dass die Inhalte für die Prüfung relevant sind <p>„(.) ja (.) von daher (.) das PS hat auch noch die ehm (.) die Funktion das es wirklich alles organisatorische abdeckt“ (274-275)</p>	<p>Institutionelle Anforderung Prüfung</p> <p>Seminar als Vermittler der Mitgliedschaftsregeln/ Selektionskriterien</p>	<p>Institutionelles Ablaufmuster</p> <p>Seminar als Vermittler zwischen Institution. Anforderungen und Anwärtern</p>
37c	275-279	<p>Ergebnissicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - „viel lernen“ „sich mal'n bisschen ausruhen“ - „(.) nee heut hab ich <u>keine</u> Schule und das is <u>auch</u> schön“ (278) 	<p>Entlastungsfunktion</p> <p>Abgrenzung vom Schulkontext</p>	
38	280-283	<p>Interviewerin: Frage nach anderen Erfahrungen außerhalb des institutionellen Ablaufmusters, Implikationen: wichtige Etappen, Meilensteine, die zum derzeitigen Jetzt-Sein beigetragen haben</p>		
39	284-292	<ul style="list-style-type: none"> - „hauptsächlich die Menschen die mir begegnet sind“ - Beleg: „Direktorin von einer Lernbehindertenschule“ als signifikante Andere <p>„boah wow nach fast vierzig Jahren (.) is die so drauf und (.) so lebensfroh“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gegenhorizont zu den vorgegebenen Implikationen - Geraffter Lebenslauf: Abitur, sofort Studium, schneller Abschluss, schnelle Zielorientierung - Identifikation mit Menschen, die sich Sonderschullehrer nennen: besondere Art Mensch - Gegenhorizont: Gymnasiallehrer 		<p>Direktorin als signifikant Andere</p> <p>Sonderschullehrer als signifikant Andere</p> <p>Sonderschullehrer als besonderer Menschenschlag</p>
40	293	<p>Interviewerin: Frage nach Charakterisierung dieses Unterschieds, Signalisierung besonderen Interesses</p>		
41	294 – 304	<ul style="list-style-type: none"> - zunächst keine direkte Begründungsfigur - Rückgriff auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit - Emotionale Einschätzung / These: - ihre ehemaligen Lehrer grenzen sich als „Elite“ und Ausbilder von höher Gestellten ab <p>„ich hab (.) bei Gymnasiallehrern bei <u>meinen</u> alten Gymnasiallehrern immer so das Gefühl sie fühlen sich als Elite (.) sie bilden eine Elite aus und sie sind eine Elite (.) und das ehm bringen sie (.) in ihrem ganzen (.) Dasein und in ihrer ganzen Verhaltensart auch zum Ausdruck“ (295-297)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschwichtigung und Eingrenzung 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Eingrenzung der These auf generelle Andersartigkeit „sie sind anders“ (299) - Gegenhorizont Sekundarschullehrer und Förderschullehrer: „is bodenständiger“ (301), keine Eliteanspruch - Ergebnissicherung: These des eigenen Exklusivitätsanspruchs der Gymnasiallehrer 		
42	305-307	Interviewerin: Aufforderung zum Zurückerinnern und Vergleich der Praxis während des Studiums (Vorschläge: BP und Praxisprojekt) und Praxis im Referendariat		
43	308-330	<ul style="list-style-type: none"> - Praxis im Referendariat teilweise entspannter <p>Belege:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein begrenzter Zeitraum (vgl. BP) - dadurch mehr Entscheidungsspielraum - Entscheidung können auch auf der Grundlage der institutionellen Anforderungen (Rahmenrichtlinien) getroffen werden <p>Beleg: Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> - mehr Zeit für Grundrechenarten kann eingeräumt werden, da kein Druck von Außen <p>„(.) es steht doch niemand hinter uns mit'ner Stoppuhr“ (318)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mut zu offeneren Arbeitsmethoden mit mehr Freiraum für Schüler - Gegenhorizont: im BP zu großer Zeit- und Effizienzdruck - Kein Berichtdruck und geringere Begründungsverpflichtung 	<p>Institutionelle Rahmenbedingungen als Entlastung im Entscheidungszwang</p> <p>Kritik BP: zu kurze Zeit, weniger Entscheidungsspielraum, Effizienzdruck, Eingrenzung Methodenspielraum, hohe Begründungsverpflichtung durch Bericht</p>	
45	331-334	Interviewerin: Aufforderung zur Beschreibung/ Argumentation: Ziel von Lehrerbildung, Charakterisierung des Lehrers		
46	335-343	<ul style="list-style-type: none"> - Aushandlung des Themas Interviewerin + Informantin <p>Vorschlag der Informantin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wie muss ein Lehrer gebildet werden, um Schüler gesellschaftsfähig zu machen <p>Neusortierung Interviewerin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frage nach Ziel einer Entwicklung eines Lehrers - Charakterisieren der Persönlichkeit 		
47	344-363	<ul style="list-style-type: none"> - schwierige Anforderung aufgrund unterschiedlicher Persönlichkeitsstrukturen der Einzelnen - Eigentheorie: <p>Gegenhorizonte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein frontal Vermittler - sondern Orientierung an Schülerwohl und Nutzbarkeit <p>höhersymbolische Prädikate: „eigene Handlungsplanung eigene Organisation“ (347-348) – Präzisierung: „eigenständig denken (.) und alles hinterfragen“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einschränkung: hohe Anforderung für diese Klientel im „Lernbehindertenbereich“ 		

		Detaillierung dieser Praxis: - stetiges Fragen nach Begründungen im Geschichtsunterricht - kein Einpauken der Jahreszahlen, sondern Wissen über Informationsquellen Ergebnissicherung: Hauptaugenmerk: „Eigenständigkeit“ (362)		
48	364-369	Interviewerin: Ansatz der Bitte um Zusammenfassung der Dinge die erzählt wurden Einschub der Informantin: „,s is wahnsinnig viel“ Bestätigung, Bitte um Zusammenfassung über das Wesentliche		
49	370-382	<ul style="list-style-type: none"> - Ansatz: das Wesentliche, was bestärkt hat, „weiterzumachen“ (371) - zum Bestehen des institutionellen Ablaufmusters - Verstärkung durch Signifikant Andere „du musst das jetzt machen“ (372) - zunehmende Erfahrung, „ab und zu mal ein kleines @Erfolgserlebnis@.@“ (374) - diese in den Praktika - Gegenhorizont: Studium als „Qual“ (376) - Jetzt-Zeit: höheres Wohlbefinden als Studium - Beschwichtigung: Zukunftsantizipation – Lehrerberuf vielleicht nicht für immer - Konklusion: hauptsächlich stärkender Faktor Höheres Prädikat: „(.) die Praxis eigentlich (.) die leuchtenden Augen der Kinder (.) ja“ (381)		Institutionelles Ablaufmuster Antrieb durch signifikant Andere
50	383-385	Interviewerin, Danksagung Informantin: stellt Erkenntnisgehalt des Interviews in Frage „Ich hoffe es hilft dir“ (384) Interviewerin: unsicher bestätigend		

3.4 Biographische Linien, Basispositionen und -strategien

- Das Konzept Sonderschule als idealer Ort gegenseitiger Anerkennung
- Mitglieder der Institution Sonderschule als signifikant Andere
- Übertragung der Entscheidungsverantwortung auf Andere
- Rückgriff auf handlungsschematische Vorentwürfe von anderen zur eigenen Zielausrichtung
- Ausrichtung auf Ziele als Strategie zur eigenen Stabilisierung in Situationen der Ungewissheit und zur handlungsschematischen Selbstvergewisserung
- Nutzung von signifikant Anderen zur Aufrechterhaltung und Verstärkung des eigenen Ziels
- Absolute Verfolgung von Zielstellungen
- Wunsch nach Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Suche nach Bestätigung und Anerkennung der eigenen Leistungen durch Andere
- Geringer Selbstwert hinsichtlich der eigenen Theoriekompetenz
- Abgrenzung von Institutionen und Angehörigen des höheren Bildungsweges
- Argumentationsstrategie der Idealisierung von Praxis gegenüber der Theorie
- Orientierung und Bewertung des eigenen Handelns anhand normativer Maßstäbe
- Selbstverortung als „kein Theoriemensch“: keine Theoriekompetenzen aber mögliche Praxiskompetenzen
- Motoren der Verfolgung des institutionellen Ablaufmusters: Interesse für das Fach Geschichte, handlungsschematische Unterstützung durch signifikant Andere, Hoffnung auf zukünftige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Anerkennung in der Praxis

3.5 Biographische Gesamtformung Claudia Meinel

Verlauf der Ereignisverkettung
Eigentheoretische Position/ Bilanzierung/ Argumentationsfiguren
<p>In ihrer Kindheit macht Claudia Meinel sehr positive Erfahrungen in der Körperbehindertenschule und mit Menschen mit Behinderung. Ihr Vater ist selbst körperbehindert und zugleich Lehrer an dieser Schulform. Er nimmt seine eigenen Kinder häufig mit in die Schule, wodurch diese für Claudia Meinel ein sehr vertrauter, fast familiärer Ort wird.</p> <p>Besonders beeindruckt ist sie von der Atmosphäre der wohlwollenden Anerkennung aller Beteiligten dieser Schule.</p> <p>Zugleich ist sie selbst, in ihrer Rolle als beobachtender Gast, kein volles Mitglied dieser Schule und sieht ihre eher krisengeprägten Erfahrungen im eigenen schulischen Kontext als schroffen Gegensatz hierzu.</p>
<p>Claudia Meinel generalisiert ihre negativen Erfahrungen mit den eigenen Gymnasiallehrern auf einen allgemeinen Typ des Gymnasiallehrers im Gegenhorizont zum Typ des Sonder- oder Sekundarschullehrers. Der Gymnasiallehrer würde sich hierbei als „Bildungselite“ (302) abgrenzen, während sich die in der Allgemeinheit verortenden Sonder- und Sekundarschullehrer keinen exklusiveren Anspruch anmaßen würden.</p>
<p>Aufgrund der positiven Erfahrungen in der Körperbehindertenschule absolviert Claudia Meinel dort verschiedene Praktika und begleitet Bekannte, die in diesem beruflichen Kontext arbeiten. Sie beobachtet wiederholt den angenehm freundlichen Umgang der Beteiligten und entwickelt den Wunsch, in irgendeiner Weise beruflich in dieses Setting involviert zu sein.</p> <p>Ihr Interesse fällt dabei eher auf therapeutische Berufe, der Lehrerberuf ist dabei zunächst noch weniger relevant. Welche genauen Tätigkeiten für sie als Person, mit ihren individuellen Fähigkeiten in Frage kommen könnten, spielt bei ihrer Studienwahl keine Rolle.</p>
<p>Claudia Meinel bewirbt sich für die Studienrichtungen Heilpädagogik und Lehramt an Sonderschulen. Da sie sich nicht auf einen konkreten Beruf festlegen kann, überlässt sie die Entscheidung über den Studiengang dem „Zufall“ (24). Sie beschließt jenen Studiengang zu beginnen, welcher sich zuerst meldet. Wichtig ist ihr lediglich, ein Tätigkeitsfeld einzuschlagen in dem sie „mit behinderten Kindern zusammenarbeiten“ (23) kann.</p>
<p>Die erste Zusage erhält sie für das Lehramtsstudium. Gemäß ihrem Auswahlverfahren geht sie nach A-Stadt und beginnt das Lehramtsstudium.</p>
<p>In einem rückblickenden Kommentar versucht sie den Punkt der Entscheidung für das Lehramt in irgendeiner Weise zu verorten. Hierbei überträgt sie die Entscheidungsgewalt der äußeren Instanz des „Zufalls“ (24) und sieht sich selbst nicht als handlungsschematische Akteurin der Situation.</p>
<p>Claudia Meinel beginnt den Studiengang „Lehramt an Sonderschulen“ zunächst mit dem Sekundarschulfach Mathematik. Nach kurzer Zeit muss sie feststellen, dass diese Fachwahl sie sehr „unglücklich“ (27) macht. Claudia Meinel orientiert sich neu und wechselt, auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Interessen, zum Fach Geschichte. Diese Neuorientierung hilft ihr, sich mit dem Bild des „Geschichtslehrers“ (29) als möglichem Ziel zu identifizieren und ihre Studienwahl sich selbst gegenüber zu bestärken.</p> <p>Sie versucht ihr Studium so schnell wie möglich abzuwickeln.</p>
<p>Trotz der geänderten Fachwahl und der neuen bewussten Ausrichtung auf das Ziel „Geschichtslehrer“ (29) werden zu wollen, bedeutet das Studium für sie eine große Belastung. Sie kann zu den theoretischen Inhalten keinen Zugang finden und empfindet das</p>

<p>Arbeitspensum, dass sie zu bewältigen hat, als sehr hoch. Gleichzeitig hat sie den Eindruck, dass ihre intensiven Bemühungen den Anforderungen gerecht zu werden, auf Seiten der Universität nicht wahrgenommen werden und fühlt sich von einigen Dozenten nicht anerkannt und degradiert.</p> <p>Das Studium und die Theorie werden für Claudia Meinel zu einem übergeordneten Verhängnis. Sie gerät in eine tiefe Sinnkrise und überlegt das Studium abzubrechen.</p>
<p>Claudia Meinel führt die Ursachen für diese verhängnisvolle Entwicklung auf einen Bruch zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlich vorgefundenen Strukturen zurück.</p> <p>Sie entwickelt die Eigentheorie, dass sie „kein Theoriemensch“ (130) sei und somit den Anforderungen des Studiums notwendigerweise nicht gewachsen sein konnte. Die Eigentheorie bietet eine Entlastungsmöglichkeit zur Legitimation der Krisenerfahrungen.</p>
<p>Anstatt das Studium abzubrechen, lässt sich Claudia Meinel von Kommilitoninnen zur Teilnahme an einem Praxisprojekt überreden. Die Arbeit mit Grundschulkindern findet sie „anstrengend“ (34), leitet daraus allerdings für sich ab, dass ihre Entscheidung für den Sekundarschulbereich richtig war.</p> <p>Sie entwickelt Freude an der Auseinandersetzung mit Fragen der Gestaltung von Lernanlässen. Dies hilft ihr, ihre berufliche Zielorientierung zu verstärken und die hierfür notwendige Konfrontation mit ‚Theorie‘ als notwendiges ‚Muss‘ zu akzeptieren.</p>
<p>Claudia Meinel sieht die Bekräftigung und Ermutigung durch signifikant Andere als wesentliche Kraft für die Bewältigung des Lehramtsstudiums und auch den darauf folgenden Vorbereitungsdienst.</p> <p>Ebenso sieht sie die Involvierung in die Praxis als wesentlichen Punkt, um das eigentliche Ziel, für welches sie sich den Anstrengungen aussetzt, vor Augen zu behalten.</p>
<p>Trotz ihrer Vorliebe für die Praxiselemente des Studiums erlebt sie die in das laufende Semester eingebundenen Schulpraktischen Übungen als zusätzliche Belastung zu den allgemeinen Anforderungen des Studiums, da sie keinen vollen Einbezug in die Praxis ermöglichen.</p>
<p>Die Blockpraktika erfährt Claudia Meinel teils als Bekräftigung, teils als Destabilisierung in ihrem Berufsweg.</p> <p>Einerseits erlebt sie, durch die anerkennende und gleichzeitig modellierende Unterstützung von den Lehrern eine Bestärkung in ihrer Berufswahl.</p> <p>Andererseits fühlt sie sich durch die Kollegen in eine Innovatorenrolle versetzt und erlebt dies als Belastungssituation, die sie erneut an der Richtigkeit ihrer Berufsentscheidung zweifeln lässt.</p>
<p>Claudia Meinel setzt sich mit den Praktika vor allem argumentativ auseinander. Hierbei hebt sie die Rolle der Kollegen als entscheidendes Qualitätskriterium der Praktika hervor.</p> <p>Sie sieht sich besonders durch „ältere Kollegen“ (189) in die Position der Innovatorin gedrängt.</p>
<p>Claudia Meinel erlebt den Übergang ins Referendariat als große Befreiung. Sie ist glücklich, die erste Statuspassage erreicht zu haben und die „Qual“ (376) des Studiums und der Theorie hinter sich zu lassen. Sie freut sich auf die Möglichkeit praktisch handelnd tätig zu werden.</p>
<p>Der Start in den Vorbereitungsdienst verläuft ähnlich positiv, wie erhofft. Sie sieht sich im Vergleich zum Studentenstatus in ihrer Rolle als Lehrernovize aufgewertet und fühlt sich vom Kollegium freundlich aufgenommen.</p>
<p>Die Situation ändert sich mit einem plötzlichen Ausfall beider Betreuungslehrer. Sie wird permanent in Vertretungsstunden eingesetzt, was für sie eine unglaubliche Verunsicherung und Belastung bedeutet. Sie gerät in eine Krisensituation, die sie mit den Krisenerfahrungen im Studium gleichsetzt.</p>

Durch die Zuteilung neuer Betreuungslehrer erfährt Claudia Meinel eine deutliche Verbesserung der Situation.

Sie wird auch im Grundschulbereich eingesetzt und erfährt sich hier als kompetent in der Material- und Unterrichtsgestaltung. Hierbei kann sie auf die Erfahrungen aus dem Praxisprojekt zurückgreifen.

Anhand der Lernerfolge der Kinder gewinnt sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, die sie in ihrem Berufsziel bekräftigen und in ihrer Gesamtsituation stabilisieren. Es gelingt ihr nun mit den Anforderungssituationen pragmatischer umzugehen. Gleichzeitig wird ihr deutlich, dass ihr die Arbeit mit den Grundschulkindern aufgrund der leichter zu gewinnenden Selbstwirksamkeitserfahrungen nun sogar mehr Freude bereitet, als die Arbeit im Sekundarschulbereich.

Sie entwickelt für sich das Unterrichtsprinzip die Schüler zum „eigenständigen Denken“ (348) herauszufordern.

Insgesamt hat sie den Eindruck mehr Gestaltungsfreiheit als in den Praktika des Studiums zu haben. Den Druck zur Begründung ihres Handelns empfindet sie weniger stark als im Studium.

In der Darstellung ihres Unterrichtsprinzips der Anregung „eigenständigen Denkens“ (348), grenzt sie sich von einer generalisierten Unterrichtspraxis der „älteren Kollegen“ (356) ab, welche dieses Prinzip viel weniger verfolgen würden.

Sie stellt ihre Erfahrungen der Selbstwirksamkeit anhand der Lernerfolge der Kinder auch in Kontrast zur Annahme der „älteren Kollegen“ (64), dass die Kinder die Lerninhalte über die Ferien hinweg nicht behalten würden.

Claudia Meinel freut sich auf die Begleitseminare. Hierbei gibt es Seminare, die sie als Unterstützung für ihre praktische Arbeit wahrnimmt. Andere wiederum sind für sie Ort der Entspannung, zum Austausch und zur gegenseitigen Anerkennung unter Leidensgefährten.

4. Materialien zu den Kontrastfällen

4.1 Interviewtranskript Eva Kuhn

- 1 I: Ehm (.) ich hab's ja schon erzählt worum's geht eigentlich ne also das (.) ich würde halt gern
2 was aus deiner (.) oder deine berufliche Entwicklung deine (.) Berufsgeschichte erfahren und
3 zwar (.) wie das so angefangen hat das du 'nen Berufswunsch entwickelt hast (.) wie's dann im
4 Studium war und dann bis zum Referendariat die ganze Entwicklung (.) und ehm (.) die könntest
5 du mir einfach erzählen und ich würde dann (.) vielleicht mach auch manchmal 'n paar
6 Stichpunkte einfach das ich's nicht vergesse das ich vielleicht dann auch irgendwo noch mal
7 nachfrage oder so
- 8 E: (?) Und wo soll ick anfangen (?)
- 9 I: Na da wo's anfang also wenn du jetzt mal zurückdenkst (.) wo so der erste Gedanke kam ja so
10 (.) Lehrer werden (..)
- 11 E: Ehm (...) Aaso ick hatte in meiner (.) in der neunten Klasse 'n Praktikum gemacht im Kindergarten (.)
12 und mit Kindern (.) irgendwat zu machen irgendwie mit denen zu spielen und zu singen war irgendwie
13 schon immer da (.) und ooch deswegen weil ick ständig irgendwie kleene Kinder um mich herum hatte
14 (.) muss ick dazusagen also familiär bedingt oder von den Freunden her (.) und irgendwie kam mir aber
15 nie der Gedanke Lehrerin zu werden (.) nie (.) bis dahin so und dann kam zehnte Klasse dann war ick
16 im Altersheim dann dacht ick gut okay machste irgendwas in der Richtung aber da ick kein Blut sehn
17 kann @.@ weder bei mir noch bei (.) eh (.) andern so richtig ehm (.) ha' ick dann gedacht nee das is et
18 dann ooch nich na ja und dann war immer der Gedanke ehm (.) ((Geräusch durch Mitbewohner mit
19 Hund)) der Gedanke naja du könntest immer noch Archäologie studieren das war schon seit der
20 sechsten Klasse mein Wunsch (.) bis dahin kam daf- das ich dafür mindestens das kleine Latein haben
21 müsste (.) und also hab ick det ehm (..) dann ooch verworfen (.) ja und dann ha' ick erstmal (.) gesagt
22 jut machste Abi (.) wozu man mich dann auch mehr oder weniger dann ehm (.) nich zwingen aber ehm
23 (.) ja gebracht hat weil man mir sagte nee du packst det schon mach mal also ick hab gedacht nee
24 lieber nich und (.) dann ha' ick's doch gemacht (.) det war ehm (.) ja et war halt 'ne (.) 'ne
25 Übergangszeit für mich also et war nich besonders angenehm und ehm aber ick wusste eben das ick's
26 brauche //hm// und dann bin ick (.) ja und dann wusst ick eben danach überhaupt nich mehr wat ich
27 machen sollte also Abi war jetz vorbei und (.) @3@ @Schuldigung@ ((lacht über schlabbernden Hund
28 im Hintergrund)) //@3@// Ok und ehm (...) ja und dann kam natürlich ooch die Berufsberatung und bla
29 und 'ne Freundin von mir hatte 'n freiwilliges ökologisches Jahr gemacht und dann dacht ick jut okay
30 springste da rein (.) weil ne ((zustimmendes ‚ne')) (.) kannst 'n bisschen Geld verdienen und kannst

31 noch ´n bisschen drüber nachdenken (.) ja und war eigentlich sehr ehm (.) zum Teil sehr prägend für
32 mich und dann (.) weil eh (.) da durft ick nämlich ooch noch mal ´n Praktikum im Kindergarten machen
33 also ick hab nebenbei dann noch im Kindergarten gearbeitet (.) und ehm (.) ja und war mir aber
34 trotzdem (.) immer noch nich sicher das ick- das ick det will also das ick Lehrerin werden will ick wollte
35 mit Kindern irgendwat machen aber auf keinen Fall Lehrerin weil ick dachte (.) das Zeug haste nich
36 dazu ja weil da gehört ´n bisschen mehr ja und dann im Kindergarten (.) ehm dachte ick so na ja det
37 kriegste vielleicht noch gebacken also hatt ich mich dann erst um eh (.) Erzieherin gekümmert und aber
38 ooch nich wirklich also irgendwie war mir det alles zuviel Verantwortung und ooch so (.) ehm (.) na
39 zuviel (.) Respekt vor dem Kind eigentlich das ick dachte ick kann det nich machen (.) so na ja und
40 dann (.) eines schönen Tages las ick dann in meinem Garten für den ick ja da verantwortlich war
41 machte dann im Frühjahr den ersten Spatenstich und dann dacht ick jut (.) du wirst Grundschullehrerin
42 (..) also et war wirklich ich hatte vorher noch ´ne Geschichte geschrieben zum Garten und ehm (.)
43 dachte so na ja det kannste ja eigentlich den Kindern ooch vermitteln also (.) wenn´s det irgendwie gibt
44 das de Schulgarten da einbinden kannst (.) hab ick gedacht jut machste det na und dann ha' ick mich (.)
45 versucht überall zu bewerben und erstmal zu gucken ((räuspert sich)) und dann ehm (.) is dann Halle
46 deswegen in die engere Auswahl gefallen weil ´ne Freundin im Ökojahr mich hierher eingeladen hat
47 um- also damit ick mir mal die Stadt angucken kann (.) eh und wir haben ja im L-Haus⁷ gewohnt @@
48 fand ick alles super spannend irgendwie dachte so na ja hm und Studentenleben haben ja immer alle
49 gesagt is geil kannste machen is super Party und so hm (.) na ja und dann (.) is et eben halt so
50 gekommen das das ick mich dann hier in Halle beworben hab und dann eben ooch (.) hier hängen
51 geblieben bin seit sechs (.) Jahr (.) und ehm (.) ja und dann kam (.) die erste Zeit des Studiums die
52 natürlich total nervenaufreibend war (.) alleine wegen dem Stundenplan und babababa also du hast im
53 Prinzip von der ganzen (.) Lehrersache noch gar nischt mitgekriegt ja also musstest in irgendwelche
54 Vorlesungen und=und=und die warn eben hochwissenschaftlich und immer (.) nich (.) Pädagogik vom
55 Kinde aus sondern eigentlich weg also ehm (.) da wurden irgendwie schon die Grundlagen gelegt (.)
56 denk ick mir heute ja **//hm//** aber damals ha' ick dat einfach nich so verstanden dacht was soll dat **//hm//**
57 weil ick hätte mir einfach noch mehr Praxis gewünscht na ja wat wir uns eben alle so gewünscht haben
58 zu der Zeit ja und und eh weniger Theorie aber (.) man sagt uns ja dann immer das is universitäre
59 Ausbildung (.) und ehm (.) und da müssen wir jetzt erstmal durch und d- der Rest kommt dann im Ref (.)
60 na ja und dann kam ja die (.) Praktika (.) die schulpraktischen Übungen (.) erstmal und eh ja det war
61 insofern (.) eh ganz gut das man eben sich mal austesten und das noch mal probiern konnte (.) und
62 ehm (..) ja und det war natürlich super spannend weil man ja nich wusste wie man ´ne Stunde plant und
63 wie man die hält aber (.) ja es is alles gut gelaufen und=und=und man hat da eben schon gemerkt hat

⁷ Besetztes Haus – linke Szene

64 man diesen Draht zu den Kindern oder nicht ja (.) und eh (.) ja und det macht man ja irgendwie drei mal
65 (.) und dann genau dann ehm hab ick ein Praktikum eben an der Astrid-Lindgren-Schule gemacht (.) und
66 da is eene Stunde eben nicht so jut gelaufen und dachte dann gleich so auweia und nee und keen
67 Lehrer mehr und eh (.) ja und (.) dann kamen ja die großen Praktika und die hab ick eh (.) zwei davon
68 ha' ick in meiner Schule zu Hause gemacht einfach eh zum ersten mal weil ick (.) weil ick das sehr
69 bequem fand einfach aus Bequemlichkeit her weil's einfach schnell ging //hm// eh (.) und (.) total jut
70 daran war das keener kommen konnte und gucken konnte weil's einfach so weit weg war vom Schuss
71 das keener @@ @kommen konnte@ //@.@// fand ick irgendwie gut und eh (.) ja und det hat=hat mir
72 Riesenspaß gemacht als det war so genial weil du einfach Zeit hattest für die paar Stunden die du
73 machen musstest und (.) dich wirklich noch mal mit den Kindern beschäftigen konntest also es war
74 einfach geil es war zum eh war im Herbst (.) jetzt also (.) in den Semesterferien und ehm (.) ja es war
75 einfach (.) super (.) und die Kinder warn toll und dann bin ick eben in mein zweites Praktikum wieder da
76 rein in die Klasse und dann warn die ja (.) schon 'n Jahr älter und (.) det war wieder Klasse ja (.) und da
77 war mir klar das willst (.) genau das willst du willst an so 'ne (.) Dorfschule mit diesen paar Kindern
78 und du willst det machen und du willst det eigentlich ooch zu Hause machen du willst ja Lehrerin
79 werden (.) weil diese Sachen mit dem Dorf ringsrum und mit den Wiesen und den ganzen Natursachen
80 na ja das is einfach (.) super (.)//hm// ja da kannst eben gleich raus und musste hier nicht ewig auf die
81 (.) Wiesenhöhe ((städtische Grünanlage)) latschen ja (.) na ja und dann hat ick aber gedacht nee (.)
82 das dritte Praktikum machste jetzt bitte nicht an der (.) an deiner eigenen Schule weil du musst schon
83 noch mal andere (.) Erfahrungen sammeln (.) und ick hab mich eben ooch sehr gut eh mit meiner
84 Mentorin damals verstanden in in meiner Schule und das war mir dann ooch wieder 'n bisschen eng (.)
85 weil ick dachte nee jetzt probierst du es mal mit ganz fremden Leuten mal gucken //hm// was det für 'ne
86 Erfahrung is (.) und dann bin ick in der- an der Albert-Schmidt-Schule gelandet und det war ooch sehr
87 schön also (.) und da hab ick eigentlich gemerkt also in den ganzen Praktikas hinterher jetzt (.) im
88 Gegensatz zum (.) Ref ehm das (.) hm (..) also einfach die (.) dieser Bezug zu den Kindern der bleibt
89 bestehen du kannst eh dich intensiver mit denen auseinandersetzen wat de eben nicht hast grade du
90 hast einfach keene Zeit (.) du bist nur am Planen von Einheiten von ehm (.) Lesen von irgendwelchen
91 ehm (.) Lehrplänen und det um det auch alles fachjerecht einzuhalten und det war damals noch nicht
92 man war da viel freier man hat vielleicht viel mehr Fehler gemacht einfach aus (.) aus der Erfahrung
93 heraus die man eben damals noch nicht hatte (.) aber man war eben den Kindern ooch irgendwie näher
94 (.) und man hatte für sich mehr Zeit=und man hatte ooch viel mehr Spaß daran (.) eine Stunde
95 vorzubereiten weil man sich den ganzen Tag dafür Zeit nehmen konnte=und von daher denk ick mal (.)
96 war die qualitativ die Stunden (.) genauso gut (.) ja //hm// von der //hm// (.) von der Vorbereitung her (.)
97 na ja und jetzt macht man eben vielet so neben(.)bei noch ((schnell)) also wenn man jetzt keine Zeit hat

98 für ´ne Deutschstunde und Deutsch liegt einem vielleicht dann macht man das am Ende und nimmt sich
99 eben nur fünf Minuten Zeit dafür Hauptsache man kriegt´s irgendwie hin ((+)) (.) ja (.) ja und nach
100 meinem Praktikum dann (.) bin ick eben in die (.) Lerngruppe gekommen also in dieses Projekt von Frau
101 Lessing und det gab mir noch mal so (.) den richtigen Auf- (.) trieb also eh das war det Beste was ich
102 eigentlich in meinem ganzen Studium erlebt habe (.) weil eh (..) na ja die Erfahrungen die ick da
103 gemacht habe mit solchen schwierigen Kindern (.) und ehm mit diesen schwierigen Situationen die die
104 Kindern haben ehm zum Teil (.) also det war für mich (.) lebensnotwendig um (.) det Kind völlig anders
105 noch mal zu sehen (.) also sich ooch wirklich eh (.) diese ganze (.) Umwelt um dieses Kind herum sich
106 bewusst zu machen und darauf einzugehen (.) und immer wieder zu sagen okay det kann nischt dafür
107 (.) det is aus völlig andern (.) Zusammenhängen so wie´s is (.) und det war eben noch mal ´n total (.)
108 wichtiger Schritt für mich und det hat meine ganze (.) pädagogische Denkweise noch mal vollkommen
109 verändert und dafür war ick sehr sehr dankbar=das war´n sehr hartes Ding weil ick war ja danach völlig-
110 (.) fix und fertig und wollt die eigentlich gar nich mehr loslassen die Kinder (.) und musste det dann doch
111 weil´s mich einfach so (.) emotional berührt hat das ick dachte nee (.) kriegste jetz nich weiter hin (.) na
112 ja und dann (.) kamen ja dann nachher die Prüfungen (.) wo (.) wo natürlich ooch viel Stress war wo ick
113 dann nur dachte wozu det alles ja weil det schlimme kommt ja erst und so hat man´s uns ja ooch immer
114 angedroht **//hm//** und det wollt ick eigentlich ooch nich so wahrhaben ja also (.) ((zieht Luft scharf ein))
115 das ick dachte Mensch du kannst unterrichten kannst mit Kindern umgehen und=und=und und plötzlich
116 wurden aber ganz andere Maßstäbe gesetzt jetz (.) wo man angefangen hat ja und die Anfangszeit war
117 ähnlich wie´s Studium das man sich erstmal orientieren musste und (.) mit dem Stundenplan und
118 blablabla und dann ooch eben die Lehrer das man die kennen lernt die Kinder (.) also (.) übelst stressig
119 und=und=und es hört eigentlich nie auf (.) ja ((schnell)) also man sagte mir mal ´n Referendariat is wie
120 ´ne Krankheit (.) die man nich mehr loswird=so seh ick das nich ((+)) weil die Kindern einem det ja auch
121 auf´s Hundertfache zum Teil wieder zurückgeben ja **//hm//** (.) is auch det einzige was einem noch so
122 Halt gibt (.) mh (.) aber es is insofern (.) ´ne Krankheit das man ebend ehm zwischen Baum und Borke
123 steht auf eene Art is man eben (.) der Lehrer (.) ja der da steht und (.) den Kindern was vermitteln will
124 oder mit den Kindern lernen soll und dann auf der andern Hand is man wieder Schüler (.) wenn man im
125 Seminar sitz und ehm (.) na sich zum Teil doch so behandeln lassen muss ja **//hm//** (.) weil ((Räuspern))
126 die Leute im Seminar (..) det immer noch nich gelernt haben das sie da eigentlich ooch
127 Erwachsenenbildung machen **//hm//** (.) und ehm wir zum Beispiel hören jetz ooch diese ganzen Sachen
128 diese theoretischen Sachen eben noch mal (.) ja also es hat sich überhaupt (.) also es (.) trennt sich gar
129 nich von der Uni sondern wir hören die ganzen theoretischen Grundlagen noch mal (.) wat eigentlich (.)
130 blödsinnig is und vertane Zeit (.) ja (.) na ja und (.) wie jesagt im Moment steh ick eben kurz vor den
131 Prüfungen und det brodeln (.) die ganze Zeit und ick kann halt ooch nich abschalten grade und man is

132 eben nur unter Stress und (.) versucht eben sein Bestmögliches zu geben und wat mir eben aufgefallen
133 is grade (.) das ick diesen (.) Bezug zu Kindern (.) glaube (.) grade verloren zu haben weil ick zu sehr
134 mit mir selbst beschäftigt bin das ick eben eh (.) über die Kin- über den Kopf der Kinder eben
135 hinausplane das (.) also das man eben ja auch durch die Organisation die man machen muss ja also (.)
136 Wochen voraus musste eben ´n BUB⁸ planen damit de zwischendurch die andern Sachen schaffst und
137 so und det is einfach nich (.) nich lebensnah und det is ooch nich (.) det-det versteh ick nich (.) von (.)
138 guten Unterricht also muss ick mal sagen ja (..) na ja und (.) mal gucken wie´s dann (.) weitergeht ne
139 //hm//

140 **I: Du hast erzählt von deiner (.) eh (.) von diesem ökologischen Jahr das das sehr prägend für**
141 **dich war (..)**

142 E: Ja also det hat noch mal (.) also wann hab ick det jemacht ick glaub da war ick (.) neunzehn und det
143 is ja ´ne (.) denk ick mal so ´ne Zeit wo- wo vielet dann ooch hängen bleibt am Ende (.) und ick habe da
144 (.) zum größten Teil ziemlich schlechte Erfahrungen jemacht ehm und gleichzeitig würde ick aber sagen
145 das das wieder Gute sind weil (.) dadurch meine Menschenkenntnisse einfach noch mal geprägt
146 wurden also eh (.) durch diese schlechten Erfahrungen eben also ick hatte ´n ziemlich (.) ekelhaften
147 Chef (.) der meinte alles zerstören zu müssen was man aufgebaut hatte ja und ehm (..) der sich da
148 eben auch so durch sein Machogehabe (.) so´n bisschen hervortat und ehm det kann (.) also det konnt
149 ick halt nich ertragen und eigentlich wollt ick da auch gar nich mehr hinfahrn (.) aber ick dachte=also ick
150 bin (.) also da (.) merk ick halt einfach das ick ooch nich so schnell aufgabe ja also (.) das ick dachte
151 nee wenn de jetzt hier nich (.) weiter machst und det nich (.) aushältst dann dann hälste vielleicht ooch
152 andere Sachen nich aus und det wird halt alles noch schwieriger im Leben ja (.) und ehm (.) ja ick hätte
153 (.) viel öfter wat sagen müssen um mich da einfach ooch eh zu erklären aber det hatte beim ihm einfach
154 ooch keinen Sinn und ick hatte ooch da genug Leute die mich da unterstützt haben die das ooch so
155 gesehen haben (.) ehm (..) ja aber andererseits denk ick mir wenn ick det jetzt sehe und mich dann jetzt
156 im Ref sehe dann denk ick nee ´s is ziemlich genau die gleiche Situation ja man=man=man muss
157 stillhalten (.) ja man is so abhängig von den Leuten (.) man muss det eben aushalten grade und ehm (.)
158 man kann trotzdem man kann ooch wat sagen aber das is eh (.) alles so unter- also ´n bisschen unter
159 der Oberfläche aber nich (.) nich tiefergehend ja weil man will sich ja auch nich den Mund
160 verbrennen=also ick muss zu sagen zu Anfang hab ick das noch sehr wohl getan und hab da ooch (.)
161 um meine Rechte gekämpft aber man wird dann mit der Zeit sehr sehr still und=und=und will dann (.)
162 einfach ooch nich mehr zucken weil man merkt jetzt wird´s ernst und letztendlich (.) is man eben doch
163 von dieser Note abhängig ja //hm// was eigentlich (.) völlig schwachsinnig is weil für mich is
164 Bundesland-C eben wie gesagt nich relevant (.) und wast danach dann kommt ob ick Lehrerin werde

⁸ besonderer Unterrichtsbesuch

165 oder bleibe oder wie ooch immer det=det wern wir dann sehen=ick will halt einfach nur dieses zweete
 166 Staatsexamen haben (.) einfach nur haben und (.)//hm// wat am Ende da für ´ne Note also ick glaube
 167 nich das mich (.) eh ´ne schlechte Note (.) einschätzen kann oder mir sagen kann ob ick ´ne gute
 168 Lehrerin bin oder nich weil det glaub ich einfach nich (.) //hm, ja// ja
 169 **I: Und ehm (..) du hast gesagt das- das (.) eh das du in der Albert-Schmidt-Schule ´ne Stunde**
 170 **hattest die nich gelaufen is //hm// das würde mich auch noch mal interessieren was-**
 171 E: Eh ick hatte mit ´ner Freundin ´ne Stunde halt vorberei- (.) vorbereitet wir haben Team-Teaching
 172 gemacht @@ und det hatte man ja meistens im SPÜ //hm// durfte man ja da ooch noch ja (.) ehm (.)
 173 und wir fanden die natürlich toll wir haben da so ´ne Wiese aufgebaut also es ging im Musikunterricht um
 174 det Thema Wiese und so und Tierstimmen auf der Wiese und solche Sachen und (.) na ja und=und
 175 genau weeiß ick eben grade nich mehr wat da passiert ist also irgendwie ehm (.) war dann die Stunde
 176 zu Ende und ehm (.) meine Mentorin (.) hatte dann (.) is dann gleich auf uns los un=und hat dann wat
 177 ganz Negatives gesa- ick kann dir noch nich mal mehr sagen wat det war und ehm(.) meine Freundin (.)
 178 ging dann raus fing bitterlich an zu weinen und ick dann heulend hinterher @@ also es muss echt also
 179 es muss dramatisch gewesen sein (.) und die Schulleiterin die ja jetzt ooch meine Schulleiterin is (.) hat
 180 dann noch gesagt ick weeiß gar nich warum sie jetzt hier rumheulen im Ref wird´s noch schlimmer (..) so
 181 und damf- stand dann für mich klar okay eh (.) was soll det jetzt hier tolle Betreuung ja wie man (.) det
 182 dann halt so denkt in dem Moment und (.) na ja und als dann eben jetzt der (.) also letztes Jahr
 183 diese=diese Aufforderung kam oder diese (.) Sache das ick eben an die Albert-Schmidt-Schule musste
 184 war mir dann (.) schlecht ja ick hab gesagt nee nee also ihr könnt mich überall hin stecken nur nich in
 185 die Astrid-Lindgren-Schule (.) so un´n hatt ick ehm aber letztes Jahr also vorletztes Jahr eh zu
 186 Weihnachten da ha´ ick grade meine Examensarbeit geschrieben da hat die Schulleiterin die arbeitet
 187 mit der Uni sehr eng zusammen (.) und da kommen zu Weihnachten immer die Astrid-Lindgren-Kinder
 188 und singen da (.) und ick bin da eingesprungen und hab da ´ne Wolke gespielt (.) @@ //@...@// und
 189 hab mich da wirklich richtig zum Affen gemacht und dachte dann na gut okay=weil keener mal wieder
 190 wollte //mhm// aber Eva muss ja also wenn dann alle Stränge reißen dann is sie ja immer da und so
 191 war´s dann auch (.) und in den Sommerferien hab ick mich ja dann bei der Schulleiterin gemeldet und
 192 hab dann gemeint eh (.) ja schönen guten Tag hier is Frau Kuhn ehm (.) bin die neue Referendarin und
 193 da kam die mir wieder so´n bisschen patzig ja (.) und da meint ick dann so eh na ick bin doch die Wolke
 194 (.) und dann is die völlig durchgedreht am Telefon also ((imitiert Schulleiterin – überschwänglich)) oh ja
 195 und das is toll das das geklappt hat ((+)) und (.) ja also und dann kam ick ooch zur ersten
 196 Dienstberatung und die drückte mich dann=also wir haben (.) jetzt (.) ´n urst geilet ehm //hm// (.)
 197 Verhältnis=ick weeiß nich wat damals einfach schief gelaufen is also ick würd die Stunde gerne jetzt
 198 noch mal sehen //hm// ick glaube ick würde eh meinen Mentoren ooch in vielen Dingen recht geben weil

199 man wächst damit ooch ((schnell)) ja aber in dem Moment war's 'ne Riesenenttäuschung weil's eben
200 vorher ooch 'ne ((+)) Riesen- (.) vorbereitung war und det geht uns heut zum Teil noch so ne //hm// weil
201 man ebend stundenlang wochenlang saß (.) und dann sagen die einem mit einem Satz (.) es muß nur
202 'n Satz sein oder nur ein Wort (.) eh (..) wie der Unterricht war können dich eben zerstören (.) ja deine
203 ganze Hoffnung (.) und (.) alles mögliche ((schnell bis+)) oder sie können dich eben aufbauen und da
204 sieht man eben eigentlich wie emotional abhängig man von diesen Leuten also emotional sogar
205 abhängig is //ja// von diesen Leuten ((+)) (.) also (.) und ick bin sowieso so eine ja also ehm (.) ick kann
206 eigentlich kann ick Lob überhaupt nich ertragen ja weil det=det stimmt mich eigentlich eher (.) missmus-
207 mutig ((schnell)) weil ick dann immer denke na toll jetzt loben sie dich was soll denn danach noch
208 kommen ((+)) (.) ick bin dann immer eher dankbar dafür für für sehr konstruktive Kritik ja womit ick dann
209 am Ende ooch wat anfangen kann (.) //hm// und det=det gibt's halt ooch sehr wenig also //hm// können
210 ooch nur wenige (.) wirklich wenige und man muss eben ooch sagen wir haben halt zum Teil Leute als
211 (.) eh Seminarleiter die selber noch an den Schulen arbeiten (.) und det is gut (.) weil die- weil man ja
212 dann denkt die verstehen die verstehen einen und die sitzen eben noch an der Praxis aber andererseits
213 muß man eben ooch sehen das sie (..) ((tiefes Einatmen)) Beratungskompetenz also (.) das die einfach
214 nich nich so (.) is wie man die sich wünscht ja //ja// =aber mein andererseits es sin ooch nur Menschen
215 (.) ja und Menschen haben F (Fehler – sehr schnell)=aber (.) man muss sich dann eben in solchen
216 Sachen wenn's ja eben ooch um 'ne Note geht oder (.) um solche Sachen wie Unterricht dann ebend
217 ooch ehm (.) na sehr wohl sich schon überlegen wat man dann ooch sagt dazu ja und det schon
218 versuchen ooch positiv zu verpacken und (.) nich einem da irgendwat vor'n Latz zu knallen wo man
219 dann denkt na ja danke (.) ick mein ick hab mich vorher ooch mit Hilbert Meier⁹ beschäftigt und der hat
220 da ja auch darüber geschrieben und wie det is und (.) wie man sich da fühlt und- na klar man glaubt det
221 zu=man denkt dann immer ((abfällig)) so ach na ja was weißt du denn schreibst hier 'n Buch warst ewig
222 nich ((+)) (.) aber es is genau so (.) //hm// also ick glaub wenn ick 'n Buch schreiben müsste (.) eh würd
223 ick's genauso tun ja also (.) wirklich mit allem drum und dran und (.) wir haben ja eigentlich immer so'n
224 (.) Treffen eh zwischen den Lehramtsanwärtern im zweiten Jahr und von also (.) und dann mit denen
225 aus'm ersten (.) und die Zweiten leiten dann die Ersten ein und wir ham's abgelehnt (.) weil wir letzet
226 Jahr so schockiert wurden von den Zweiten (.) das wir jesagt haben (..) nee (.) aber ick mein jut wir
227 stehn alle noch und ehm (.) wir wir=wir kämpfen uns da ooch irgendwie durch (.) und haben da ooch
228 Spaß dran so is det nich @.@ //@.@// also es is nich alles schlecht ja also nee um Gottes Willen (.) gibt
229 ooch schöne Momente also (.) det sind nich nur die Sternstunden so wie man det sagt sondern einfach
230 ooch Begegnungen mit Kindern mit Kollegen ja also das is alles (.) so 'ne Sache die einen dann ooch
231 aufbaut und (.) von daher (.) is det schon (.) okay (..)

⁹ Hrsg. eines Buches über den Vorbereitungsdienst – Didaktikbereich

232 **I: Hmm (..) zum Projekt würd ich gern noch mal kommen du hast gesagt das hat dich emotional**
 233 **sehr bewegt (.)**
 234 E: Hmm (..) ja also ehm (.) es gab viele Situationen in der Gruppe eh (.) die (.) also wo ick ooch
 235 teilweise heulend raus jerannt bin ja also ehm vor Freude (.) vor (.) ja wiss nich vielleicht auch sogar vor
 236 Demut einfach ja vor diesen Kindern so weil=also wenn man weiß wieviel die durchjemacht haben so (.)
 237 nich alle ja manche kamen ooch norma- aus normalen Familienverhältnisse aber (.) wie´s denen dann
 238 ooch in der Schule geht (.) ging und=und warum die eigentlich da sind da hat mich det einfach (.)
 239 teilweise richtig fertig jemacht und da gab´s halt (.) die erste Begegnung in meinem- in in der Gruppe
 240 war eben wo ick dieses Tuch ausbreitete mit (.) Kerzen drauf und da kommt dann (..) ´n Junge rin und
 241 meinte wat´n sollen wir jetzt hier beten oder wie stellste dir det jetzt vor (.) @und ick wollte halt einfach
 242 nur ´ne nette Stimmung machen ja@ ((leicht lachende Intonation)) //@.@// ((schnell)) wo ick dann
 243 dachte okay (.) ja und dann hat mich ja (.) Christoph eben ooch zur Seite genommen und hat dann
 244 eben ooch jesagt das ehm (..) das ick mich eben beruhigen soll und das det hier eben (.) schon normal
 245 is=also et war für mich ooch ´n völlig neuet (.) Klientel muss ick ganz ehrlich sagen ja und damit musst
 246 ick mich erstmal abfinden irgendwie und (.) wenn ick schon dachte ick hab schwierige Kinder in meinen
 247 Grundschulen ja (.) det war´n Witz (.) muss man einfach so sagen ja //hm// na ja und dann solche
 248 Sachen noch das eh Luise dann eben meinte eh (.) Eva ick will nie erwachsen werden (.) und ick dann
 249 (?)wieso(?) (.) weil so was kannt ick nich (.) Kinder wollten immer erwachsen werden und det so schnell
 250 wie möglich weil sie dann einfach mehr Rechte haben //hm// ja und nee sie will nich weil eh man hat
 251 dann keen Geld (.) man kann sich nichts kaufen (.) und man sitzt dann zu Hause (.) vorm Fernseher
 252 und trinkt Bier (.) ja (.) und da hab ick dann jesagt na alles klar also det war dann so det nächste Ding (.)
 253 dann gab´s ´n wunderschönen Augenblick als ehm (..) Philipp (.) einer meiner Lieblinge @.@ dann (.)
 254 meinte ick habe heute wat mitgebracht wir hatten ja immer so ´ne (.) eh (.) Runde da ja (.) und der
 255 meinte dann ehm (.) ja und ick möchte dat jedem jetzt zeigen und wir dachten hä was´n jetzt und so ja
 256 und (.) und er meinte ja ick habe heute meine Gummischlange dabei (..) und alle Kinder guckten und
 257 machten und (.) was weiß ick und ick dachte ((leise, überrascht)) was passiert´n jetzt (.) ja (.) und da
 258 holte der die raus aus der (.) aus der Tasche und hielt die auf beiden Händen ganz (.) anbetungswürdig
 259 ja und so ganz jeheimnisvoll und alle Kinder (.) also es war auch der erste Moment wo alle Kinder völlig
 260 gebannt da saßen und dachten was passiert denn jetzt und das war so ´ne (.) Gummischlange die sich
 261 ooch noch so echt anf- (.)//hm// fasste ja (.) und dann reichten die Kinder (.) det von Hand zu Hand
 262 wirklich ganz vorsichtig rum und da war´n Augenblick wo ick det nich ausgehalten hab raus rennen
 263 musste und heulen musste weil det hat mich so berührt @.@ also mehr oder weniger auch vor Freude
 264 ja //ja// (.) und ick muss ooch dazu sagen also ick habe nachher ooch ehm (.) aufgegeben mit denen
 265 irgendwie Mathe oder Deutsch zu machen (.) jetzt auf´m Blatt Papier ((klopft 2x auf Tisch)) //hm//

266 sondern (.) eh ick wollte eben versuchen das die Kinder untereinander in dieser Gruppe Halt
267 bekommen=wir haben viel (.) viel eh so (..) draußen zum Beispiel na so (.) Kreisspiele gemacht wir sind
268 eh (.) zum Springbrunnen gelaufen (unverständlich) =haben Eis gegessen=haben uns eigentlich über
269 die Probleme der Kinder unterhalten haben versucht det irgendwie darüber (.) also ihnen darüber zu
270 helfen und ihnen zu zeigen ((schnell)) ey wir sind mal da für euch ´ne Stunde und hören euch zu und ick
271 glaube das war eben unheimlich wichtig also (.) der andere Philipp der=der is ständig ausgebrochen hat
272 ständig Kinder verkloppt is aus der Gruppe rausgerannt wieder reingekommen und ((+)) (.) wenn wir
273 den aber bei uns hatten ja und wenn er dann mal (.) ´ne Sekunde lang erzählen konnte und merkte er
274 hat jetz Zeit zum Erzählen dann=dann war der auch wie ausgewechselt ja und det war
275 eigentlich=eigentlich immer det Schönste also und im Frühjahr da haben wir dann Erde jenommen in ´n
276 Topf jemacht und (.) dann hier ehm (.) Krokus(.)zwiebeln da rin und dann kamen die Kinder zwee
277 Wochen später mit ((hohe Kinderstimme)) oh meine blüht (+) weeßte und det is so (.) also det hat die
278 einfach berührt ooch und mich dann natürlich ooch und=//hm// und=und=det also sie haben´s
279 wertjeschätzt in dem Moment und (.) das war mir wichtiger als das sie da (.) eben irgendwelche Wörter
280 einsetzen oder irgendwelche Wortspiele machen also det hat für=für=für die (.) für die Gruppendynamik
281 überhaupt nix gebracht ja //hm// in dem Moment und dann der letzte Tag (.) war dann eben so das wir
282 uns (.) also ick hatte die (.) Bücher besorgt und die haben wir dann den Kindern geschenkt und wir
283 saßen dann in der Bahn wir sind da nämlich zur Wiesenhöhe gefahren (..) nee quatsch (.) wir sind
284 erstmal zur Wiesenhöhe gefahren und haben dann dort gepicknickt die Kindern haben da gespielt und
285 das war alles total schön (.) und ick merkte eben schon bei mir das- das sich da ganz viel Trauer
286 einschleicht weil (.) ick ja dann die Gruppe verlassen habe (..) und ehm ((ca. 10 s Unterbrechung durch
287 Mitbewohner)) ja und ehm (..) dann dann also dann fing´s plötzlich total an zu regnen und die Kinder die
288 klammerten sich dann (.) ((schnell)) an uns und wir ((+)) sind dann durch die Straße gelaufen weil wir
289 dann noch die Bahn verpasst hatten und (.) die hatten vorher alle so im Sand gespielt und dann hatten
290 die weiße T-Shirts an die waren plötzlich sch- total @mistig //@.@// ja dann kam Philipp an und (.)
291 meinte guck mal mein schönes T-Shirt und dann guck mal was da drauf is und dann (.) war hier so so´n
292 Bild von seinen zwei Meerschweinchen draufgedruckt ja also @solche Sachen und (.) und det war in
293 dem Moment (.) noch mal so heftig und=und det war wirklich so ein süßes Kind weil wir hatten ja ehm
294 dieses Treffen ooch mit den Lehrern (.) und ehm da war klar das Philipp sitzen bleibt und da ha' ick
295 mich ja ooch (.) also (.) da ging ja nix mehr weil ick gedacht hab nee der brauch einfach nur //hm// Zeit
296 der kann nich- (.) ((leise)) na ja diese übliche Diskussion ((+)) (.) ja und dann sind wir halt zurück und
297 dann auf also als wir zurück sind hatten die eben ´n Buch von uns geschenkt bekommen jeder (.) und
298 haben die echt in der Bahn gesessen ham gelesen (.) die haben diese Bücher gelesen und ick dacht so
299 nee (.) nee det kann jetz @nich sein@ und (.) dann kamen ganz viele Erwachsene und haben dann

300 gesacht (.) ((begeisterter Tonfall)) or sie haben aber nette Kinder und die sind ja so lieb und lesen
 301 Bücher ja also //@.@// je (.) je weiter wir in das A-Viertel¹⁰ kamen umso be- so so komischer ham die
 302 Leute uns anjeguckt ja und die waren völlig happy die Kinder und (.) ja wir kamen dann (.) ooch
 303 verspätet zurück (.) durch die Bahn die dann nich kam und dann standen die Eltern eben vor der
 304 Haustür schon und haben auf die Kinder gewartet und ick dachte jetzt gibt's ein Riesendonnerwetter
 305 aber (.) nee (.) ja und plötzlich liefen die Kinder alle weg holten ihre Sachen und waren verschwunden
 306 (...) also so (.) für mich verschwunden in=in wieder in ihrer Welt (.) ick bin nich mehr da ick kann nichts
 307 mehr für die tun weil ick mich dagegen entschieden habe det irgendwie (.) weiterzumachen (.) war
 308 natürlich ooch in dem Moment von mir ´n bisschen enttäuscht das ich det nich ausgehalten habe aber
 309 andererseits es hä- es hätte echt nich mehr funktioniert (.) und ja das hat mich dann abends (.) da war
 310 ja dann hier (.) noch Studenten (.) party hier im (.) Tanzhaus ((sehr schnell)) weiß ick noch und da bin
 311 ick draußen ((+)) (.) heulend zusammengebrochen und hab da (.) und da kam noch Miriam und so und
 312 die meinten=ey kann dich total jut verstehen=und et war dann ooch gut also ooch Leute dann gleich zu
 313 haben mit denen man dann darüber reden konnte //hm// also (.) und wie gesagt das wird ick nie
 314 vergessen in meinem ganzen Leben nich also det war wirklich total prägend //hm//
 315 **I: (?) Hast du jetzt auch noch solche Erlebnisse (?) (..) also die vergleichbar wären**
 316 E: (...) Ja (.) muss schon zu lange überlegen nee (.) also nee (.) ick glaube so was erlebt man also so
 317 wat daran erinnert man sich wahrscheinlich wirklich wenn wenn ´ne zeitlang vergangen is aber (.) diese
 318 Erlebnisse waren einfach total intensiv also weil's ooch mehr (.) na ja man muss jetzt ooch sehen wir
 319 waren damals Freunde für die Kinder ne und jetzt is man eben diese Lehrerpersion und det musst ick ja
 320 leider (.) Gottes erleben als ick in die Schule kam (.) also (..) als ick aus der Uni kam dacht ick du wirst
 321 Partner für's Kind sein du wirst sie immer auf gleicher Höhe sehen und du wirst sie (.) nich (.) auf det
 322 Niveau der Kinder herunter begeben sondern hinauf begeben ((aufzählend)) und und und ja und wat et
 323 da nich alles so gibt und (.) ick hab's wirklich (.) probiert (.) ja (.) und (.) es hat nich funktioniert (.)
 324 Schule funktioniert so nich (.) eh du kannst nich Partner für- du kannst dem Kind immer wieder anbieten
 325 und kannst immer wieder sagen (.) das sie zu dir kommen das wir Sachen ausdiskutieren können und
 326 ick hab ´ne Klasse die is sehr sehr schwierig (.) und es gibt vergleichbare doch jetzt fällt mir wieder eins
 327 ein also das ick eben ooch da heulend zusammengebrochen bin als alle Kinder rausgegangen weil wir
 328 uns einfach nich verstanden haben wir hatten nich diese Ebene //hm// die ick gerne wollte ja diese
 329 demokratische (.) und mit- also den Unterricht mitbestimmen damit waren die Kinder überfordert und
 330 ehm mir wurde dann eben auch angeboten diese Klasse abzugeben und da kommt dann eben wieder
 331 der Punkt wo ick gesagt nee (..) die geb ick nich ab die werd ick bis zum Ende führen und (.) wenn ick
 332 (.) noch Prüfung mache in dieser Klasse is mir egal aber die geb ick nich ab (.) und ehm (.) ja und ick

¹⁰ Stadtviertel von H-Stadt – Brennpunktgebiet – Wohnort der Kinder

333 bin auch sehr sehr froh das ick das nich getan hab=es gibt immer noch Querelen und wir haben immer
334 noch Auseinandersetzungen aber diesen Weg wollt ick eben und (.) ick will den ooch gehen weil sonst
335 nischt von dem wat ick in der Uni (.) so mitgenommen hab wat mich so euphorisch gestimmt hat übrig
336 geblieben wäre (.) ja also (.) im Prinzip hat mich (.) dieser Schulschock (.) total erlitten dieser- also den
337 ha' ick total erlitten den Praxisschock und (.) ick will aber nich alles hergeben und ooch nich alles
338 aufgeben und det is so det Einzige wat mich noch so (.) immer wieder dahin führt zu sagen (.) nee also
339 (.) Demokratie musste schon walten lassen=nun muss man noch dazu sagen das das alles Klassen
340 sind die nich durch meine Hände gegangen sind sag ick mal ja also die übernehmen die so wie sie sind
341 und (.) wenn ick sehe das=das da eben Jungs und Mädchen sich völlig anekeln ankotzen das die
342 miteinander überhaupt nich können es es is echt (.) 'n Hammer ja //hm// und (.) da is man kurz vor
343 Verzweiflung zum Teil aber (.) na ja wie gesagt dann gibt's aber eben auch Augenblicke wo sie dann
344 also es is 'ne sehr musikalische Klasse wo sie dann eben so genial drauf sind das de- das de denkst
345 kann nich sein warum kann das nich immer sein aber es is halt nich immer so und Kinder sind eben wie
346 (.) kleene Seismographen ja die dann sofort anspringen wenn du Scheiße bist (.) und det merken die
347 sofort und dann (.) reizen die dich bis zum (.) kommste da cool und lässig rein sind die genervt ja weil
348 sie können dich grad nich nerven und plötzlich (.) verlieren die aber und- die Lust daran dich zu ärgern
349 und dann läuft's ja aber du bist eben zum Teil eben durch den Zeitdruck oder wat auch immer so
350 angespannt bist schon bei tausend andern Sachen grade ooch im Ref ja also was musst de was muss
351 man da nich alles bedenken (.) ehm (.) passiert det eben sehr oft das man da ooch die Nerven verliert ja
352 und sich denkt ((geflüstert)) oh nee ick könnt schon wieder ey ((+)) mh (.) na heut hat ick grade 'n
353 krasses Erlebnis 'n Kind (.) also (.) 'n Mädchen (..) hab ick seit der ersten is jetzt zweite und (.)
354 ((schnieft)) und kann sich nich einbringen in=in=in=in in Gruppenarbeiten also (.) sowie 'n Vorschlag
355 von ihr nich anjenommen wird is (.) aus und genau so war's dann heut wieder sie schmiss sich auf'n
356 Boden heulte (.) und schmiss sich dann über'n Stuhl und blieb dann so die ganze Zeit über'n Stuhl
357 hängen und heulte und machte und tat und na ja und dann (.) denkste dir dann okay da sitzen noch jetz
358 siebzehn andere Kinder (.) die wollen bedient werden (.) die musst de jetz- um die musst du dich
359 kümmern und du kannst jetz eigentlich nich (.) dir Zeit nehmen für dieses Kind wat eigentlich deinen
360 Unterricht stört weil wat macht det für'n Eindruck auf die anderen Kindern (.) aber (.) wat macht man
361 nich (.) als @Lehramtsanwärter@ ja weil man @hat's ja auf seiner Uni gelernt@ ehm (.) na ja
362 man=man geht eben darauf ein und wenn's eben fünf oder zehn Minuten dauert ja man nimmt sich
363 dann die Zeit aber (.) es hat heute mal nichts gebracht na ja da ha' ick sie dann doch sitzen lassen=also
364 das is ooch schon prägend ja und (.) meine wie gesagt man lernt ooch mit denen und die kann ooch
365 andern=andern Tag kann dir wieder (.) total gut drauf sein kommt an umarmt dich macht und tut aber (.)
366 es is (.) es is eben echt (.) du kannst (.) das is nischt (.) is keine Gleichschaltung da Kinder sind

367 Anarchisten echt und entweder du kommst damit klar oder nich (.) so is et eben ja also die müssen nich
 368 mit dir klarkommen du musst das eigentlich du musst det Prinzip völlig umkehren (.) du musst dich so (.)
 369 eigentlich musst du dich (.) vierundzwanzig mal teilen können det wär geil @2@ @2@ @det wäre ´ne
 370 Supererfindung vielleicht für´n @ (.) und ick mein gut das wünsch ick mir auch ja das man eben soviel
 371 Zeit für jedes Kind hat und (.) das man (.) ´ne Betreuung hat von eins zu eins wär genial ja und (.) ick
 372 mein das is ooch nich so eigentlich möcht ick ooch niemanden weiter in meinem Unterricht haben (.) ick
 373 möchte schon für jedes Kind selbst da sein weil ick ja die Entwicklung des Kindes selber sehen möchte
 374 ja ick möchte daran teilhaben (.) aber es geht eben nich es geht soviel flöten und und man sieht ooch
 375 vielet (.) falsch ja also man sieht die die Situation vorher nich und schreit det Kind an oder macht det (.)
 376 macht irgend ´nen blöden Spruch weil man denkt der is jetzt daran Schuld dabei war der Letzte aus der
 377 hintersten Bankreihe wusste derjenige der ihn dann vorne und (.) aber so wat vergisst man einfach det is
 378 (..) ((lautes Einatmen / leise)) ja det kann man nich- det kann man nich lernen (.) det is einfach (.) Alltag
 379 ((+)) //hm// (.) ja un dann kommt eben noch dazu also diese ganzen Sachen die wir ebend in der Uni
 380 hatten mit den offenen Unterrichtsformen und=und=und (.) es is nich machbar (...) es is einfach nich
 381 machbar (.) leider (.) weil ehm na ja von=von den Räumen her sind zu klein und zu wenig Räume und
 382 eh (.) dann hast de die Lehrer die det nich unbedingt wollen und nich gerne sehen und det eben als
 383 Störung finden wenn die Kinder eben kreativ sind und (.) und (.) eben ehm (.) ´ne schöpferische (.)
 384 Lautstärke (.) ´ne höhere Lautstärke ham=also dat empfinden die einfach als anders (.) anders als wir
 385 (.) schlimmer als wir (.) ja (..)
 386 **I: Und kannst du dir das aber trotzdem (.) eh (.) noch vorstellen oder (.) (?) jetzt für die Zukunft**
 387 **(?) (.)**
 388 E: (?) Offene Unterrichtsformen (?) //ja// jaja //(unverständlich 31:54)// jaja also ick bin grade dabei für
 389 mich das entdeckende Lernen zu entdecken (.) also man hat das mal gehört und so- ja und (.) is ja jetz
 390 ooch Thema in meiner Examensarbeit und damit werd ick mich ja jetz ooch auseinandersetzen und (.)
 391 ehm (.) ja und vor allem die Projektarbeit also det fließt ja dann da ein und- und das find ick is einfach (.)
 392 sehr sehr schön=gestern hatt ick ´ne sehr schöne Diskussion in ´ner (.) eh Dienstberatung (.) wo´s
 393 darum ging wir müssen Klassensprecher wählen=alle Lehrer waren dagegen (..) eh als et dann hieß die
 394 also als (.) ick dann zum Beispiel meinte na ja wir müssen dann die Kinder an den Gesamtkonferenzen
 395 beteiligen an unseren Dienstberatungen und an eh Zensurenkonferenzen (..) nee (.) is nich (.) gibts nich
 396 (.) also die wollen eben nichts von sich abgeben //hm// kein Stück Verantwortung aber (.) um det Klo zu
 397 kontrollieren dafür sind die Kinder dann gut genug ja also eh det is dann die Aufgabe eines
 398 Klassensprechers na ja und da sieht man ebend (..) du brauchst eben solchen Leuten eben nich
 399 kommen mit Summerhill¹¹ und hier Bestimmung ob der Lehrer da arbeiten darf oder nich (.) ja es is halt

¹¹ Freie Schule in England begründet von Neill – Mitbegründer: Antiautoritäre Erziehung

400 einfach //hm//(.) es is noch sehr tief im Sumpf und(.) es is(.) für uns glaub ick als Anfänger also ick
401 möchte meinen(.) ehm(.) das man sich sehr sehr viel abgeguckt hat(.) von dem wat die alten Kollegen
402 machen weil's einfach gut funktioniert(..) das man(.) aber ooch(.) sich hat brechen lassen in der
403 Hinsicht ja also das man eben ooch ehm(.) vilet weg(.) lassen muss(.) und da ooch verzichten muss
404 weil's einfach(.) nie so bei den Kindern ankommen würde weil sie 's ausnutzen würden weil sie mit
405 diesen(.) Formen einfach nich umgehen können be- also ob's(.) die Kommunikation is(.) det „du“ den
406 Kindern anbieten(.) ja wat sie ja sowieso machen @.@ also die duzen uns da alle wat auch gut is also
407 ich würde mich da nie aufregen //ja// und(.) weil(.) also ick kann ooch jemand duzen und trotzdem(.) ja
408(..) eh irgendwie(..) ich komm jetz nich auf das Wort(.)

409 **I: Respektieren @.@**

410 E: Genau @.@ Respekt erlangen ja genau(.) na also det is schon also darüber bin ich eigentlich sehr
411 traurig denn was hab ick früher gelesen ey Mensch ick hab(.) Korczak gelesen ja wo man sich denkt ey
412 geht gar nich musste machen und Summerhill und Freinet und Montessori wo is det alles geblieben frag
413 ich mich(.) ja //hm//(.) is schon(.) schon echt schlimm(.) zum Teil(.) aber wie gesagt(.) ooch 'n(.)
414 Frontalunterricht kann gut sein also so is det nich und(.) und da hat uns die Uni eigentlich beschissen
415 möchte ick meinen also @.@ //@.@// sagen(.) das=das die uns ehm erzählt haben Frontalunterricht is
416 Scheiße(.) das stimmt aber nich das is die Form schlechthin(.) und keiner eh kann sich eigentlich damit
417 brüsten zu sagen ick mach guten Stationsunterricht oder ick mach guten freien Unterricht denn(.) 'ne
418 Kopie auszulegen und da zu sagen das is freier Unterricht ja(.) Scheiße ne und //hm// eh und
419 entdeckendes Lernen findet so wenig Platz in der Schule also(.) det kannste(.) eigentlich vergessen
420 das is eben nich der Alltag der an der Uni gepredigt wird und es sind- wär tausend mal besser(.) uns
421 auf 'nen guten Frontalunterricht vorzubereiten und dann zu sagen guckt wie's mit den offenen Formen
422 is det wär(.) wär einfach idealer(.) weil du- die können uns nich zuschieben mit solchen Formen(.) von
423 Unterricht(.) und plötzlich merken wer es is nich machbar(.) es is mit diesen Kindern nich machbar weil
424 sie's nie hatten zum Teil ja //hm//(.) also(.) is schon(.) ganz schön

425 **I: (?) Und was verstehst du unter entdeckendem(.) Lernen (?)**

426 E: ((Zündet Zigarette an)) Naja wie gesagt det kann man eben am besten in 'nem Projekt machen ja
427 das man(.) das eben man Kinder entscheiden lässt(..) worüber wollt ihr(.) also eigentlich also die
428 ideale Form wäre 'n Kind kommt nach Hause(.) oder in die Schule und berichtet(.) Meine(.) Rose hat
429 Blattläuse(.) und das find ich super scheiße(.) dann sagt die Lehrerin okay dieset Problem müssen wir
430 jetzt lösen(.) und in diesem Löse- Lösungsprozess müssen sie eigentlich auf(.) auf(.) Strategien stoßen
431 wie man's machen kann wie man eh(.) solche Lö- Flöhe verhindern kann(.) oder Läuse(.) und dabei
432 entdecken sie im Prinzip selbst also das sie(.) quasi sich selber Wissen aneignen(.) das dieser AHA-
433 Effekt(.) immer da is ja //hm// und das wär natürlich ideal und du kannst eben alle Fächer damit

434 verbinden ja du müsstest dann mal ausrechnen wenn ick eben so´n Lösungsmittel nehmen will (.) wie
435 muss det zusammengestellt sein nich das mein Pflanze noch krepirt dabei und so ´ne Sachen ja //ja//
436 und (.) diesen Vorschlag hab ick eben gestern gemacht das man eben eh das wir jetzt unser (.)
437 Projektthema Märchen abbrechen (.) det machen wir nich mehr wir lassen jetzt die Kinder
438 entscheiden=war ein Riesendrama (.) weil das muss eben in der Gesamtkonferenz beschlossen werden
439 mit den Eltern zusammen (.) det geht jetzt nich mehr (..) solche Sachen weißte //hm, ja// und und dann
440 kommen eben auch solche Sachen wie na ja so was kannste in der ersten Klasse nich machen doch (.)
441 doch kann man das (.) ja ooch diese Kinder haben (.) Bedürfnisse und=und=und=und=und=und
442 Pflichten und Rechte genauso wie in der- ´n Kind der vierten Klasse ja (.) und je früher sie damit
443 anfangen eben umso besser aber solche Kinder sind eben (.) kompliziert (.) die will keener will kein Kind
444 (.) oder Lehrer wollen keene Kinder die sagen du pass mal auf eh det mit meiner Note ((klopft auf
445 Tisch)) det gefällt mir nich (.) det seh ick nich ein (.) ja oder eh (.) du passt mir als Lehrer nich (.) ich
446 möchte heute mal in ´ne andere Klasse gehen weil ick komm heut mit dir nich aus (.) //ja// und das sind
447 alles so Sachen die die man sich vorher angeeignet hat an der Uni wo man sich dachte (.) genauso
448 könnt es klappen und dann kommst du eben in ´ne Klasse (.) wo die Kinder sich untereinander nich
449 verstehen ja wo die völlig frustriert sind und (.) du denkst dir so ((leise)) hm (.) na ja (.) scheiße //hm//
450 (...)

451 **I: Hmmm (...) muss ich mal überlegen was ich noch fragen wollte (6) es is manchmal so das es**
452 **dann einfach weg is @.@ wir haben ja Zeit (.) ich kann kann ja einfach nachdenken //genau// (...)**
453 **ach genau, da is es wieder (.) eh wenn du dir deine eh (.) die ideale Lehrerbildung vorstellst**
454 **(.)//hm// (.) wo müsste die hinführen (.) also was wär da am Ende für´n Lehrer (.) und was (.) wäre**
455 **für dich da (.) drinne in so ´ner Lehrerbildung (5) ?**

456 E: Also wenn ick jetzt erstmal sehe das wir Leute aus E-Stadt da haben die ´ne richtig beschissene
457 Ausbildung hatten ohne Praxisanteil und die eh völlig fern von (.) von der Realität unterrichtet wurden
458 muss ick einfach ooch mal zugeben das unsere Ausbildung eigentlich richtig gut war (.) ehm (.) allein
459 weil eben schon der hohe Praxisanteil den wir haben durften und dann eben ooch besonders im Fach
460 Musik da bin ick meinen Leuten sehr sehr dankbar @.@ weil die uns eben ooch ansatzweise eh (.)
461 dazu gezwungen haben mal so´n=so´n=so´n=so´n Entwurf zu schreiben also davon hab ick unheimlich
462 viel behalten und mit konnte eben ooch mit rüber retten ja (.) ehm (.) tja was wünsch ick mir hm (.) wie
463 müsste das aussehen na ick glaube das (...) na erstmal diese ganze Organisation ja also das dieseset
464 fachdidaktische ehm (.) viel mehr beachtet wird also wenn ick dann zum Beispiel ooch in Mathe
465 meinetwegen ehm (...) mmh Wahrscheinlichkeitsrechnung habe oder ehm (..) ja wat ooch immer das
466 ick det immer in Bezug zur=zur=zur eh zur Schule stelle zu den Kindern und nich über den Kindern
467 hinaus es muss eben am Kind bleiben (.) jetzt versteh ick wozu ick det brauche weil man´s tatsächlich

468 ooch mit den Kindern machen kann auf ein völlig anderes Niveau (.) ick möchte nich verdummen ick
469 möchte (.) über den Tellerrand hinausschauen is ooch wichtig ja also eh (.) Fachwissenschaften möchte
470 ick nich in Rede stellen das is (.) unheimlich (.) wichtig aber (.) ehm (..) ich möchte´s zum Beispiel das
471 vorher Leute überprüft werden ob sie so was machen können oder nich (.) denn wir haben ooch
472 im=im=im Uni- in=in ´ner im Studium Leute erlebt wo ick dachte nee (.) ey bitte lasst diese Leute nich an
473 die Kinder (.) ja (.) und so was kann eben nich sein und ehm darum is ja eigentlich ooch dieses
474 Praktikum da zu sagen eh (.) du kannst es du kannst es nich aber sie können´s eben nich unterbrechen
475 er darf ja trotzdem weiterstudieren weil es is ja seine Sache **//hm//** (.) und manchmal kommen dann
476 eben Leute ehm (.) dahin (..) und kommen ooch bis zum Ref ja bis sie einem da dann plötzlich sagen (.)
477 nee wir lassen dich hier durchfallen weil das können wir nich bringen aber das is Lebensverschwendung
478 (.) und Lebenszeitverschwendung für die Leute **//hm//** ja also das darf auf keinen Fall passieren (.) das
479 so was pass- also das=das so´ne Leute dann einfach weiterstudieren dürfen denn man- denen muss
480 man einfach anraten nee is nich (..) na ja (.) und das man (.) ja das zum Beispiel die Uni ehm viel mehr
481 ooch mit den Kindern zusammenarbeitet also das eh Theorie is gut (.) aber das dann ooch an der
482 Praxis messen (.) wäre einfach tausendmal besser (.) ja (.) und ehm (.) grade passiert das ja auch im
483 Musikunterricht (.) das eh also meine Mentorin in Musik mit der Frau Wieland aus (.) aus der Uni
484 zusammenarbeitet die hm- wir laden jetzt die Leute zu uns ein und die kommen- wir kommen zu ihnen
485 und berichten darüber (.) was unheimlich wichtig is ehm (...) in Pädagogik (.) mal darüber zu sprechen
486 wie muss ´ne Stunde aufgebaut sein (.) also ooch in den Fachbereichen eigentlich (.) und was gehört in
487 ´ne Stunde (.) also diese ganze ehm (.) Methodik ooch (.) mal wirklich als Fach anbieten (.) weil also (.)
488 wir kommen damit klar als Studenten das is überhaupt kein Akt und die ooch (.) aber wenn wir in die
489 Schulen kommen (.) dann müssen wir das können (.) die erwarten und denken tatsächlich wir sind
490 fertige Lehrer und das sind wir einfach nich (.) ja und vielleicht wär halt einfach ooch ein Jahr
491 Praxissemester (.) einfach total (.) top also das wär richtig gut weil dann kannst du ruhigen Gewissens
492 sagen okay (.) jetzt bin ick einigermaßen (.) vorbereitet und jetzt kann´s losgehen wenn dieses
493 Referendariat nich wäre (.) was ick völlig schwachsinnig finde zum Beispiel ooch diese=diese=diese
494 ehm Examensarbeit die wir am Ende schreiben müssen (.) wir schreiben die BUBs¹² (.) ja damit zeigen
495 wir wir können praktisch planen (.) und wir haben ´ne fachwissenschaftliche Arbeit geschrieben und die
496 müssen wir jetzt wieder schreiben also **//hm//** das is (.) total hirnrissig eigentlich ja (.) das können sie
497 sich klemmen (.) na ja und das eben diese (.) Benotung aufhört (.) ooch im Ref (.) also das bringt keine
498 Punkte da jemand so unter Druck zu setzen das muss einfach (..) aufhören weil (.) man kann halt nich
499 (.) von einer Stunde das abmachen ob man ´n guter Lehrer is oder nich (.) @vor allem@ wenn man sich
500 das Hirnrissige überlegt (.) das eben vorher (.) eh gut unterrichtet hat und nur diese eine

¹² besonderer Unterrichtsbesuch

501 Prüfungsstunde is jetzt danebengegangen und damit is man dann durchgefallen (.) ja das //ja// kann
502 eben alles nich sein //hm// ja (...) na ja (...) ja und immer wieder dieser Bezug zur Praxis ja also nich
503 wirklich (.) nich (.) nich weg vom Kind sondern wirklich ooch gucken also die=die=die Professoren und
504 Dozenten und wer auch nich alles die müssen rein (.) die müssen zu uns kommen und gucken kommen
505 is das machbar was ihr da erzählt (.) und wirklich ooch ehm (.) den Leuten sagen ganz knallhart ey so
506 läuft's in der Schule nich also ooch wegkommen von diesem (..) na ja Frontalunterricht is Scheiße als
507 das hat mir- das merkt man eben hinterher ja wie=wie schlimm das eigentlich war und=und=und wie so
508 ooch zum Teil (.) die Kollegen die da jetzt arbeiten ooch (.) verurteilen eigentlich also die geben ja ooch
509 'n ganz schlechtes Bild über die Kollegen ab die da grade arbeiten die eigentlich (.) diesen ich sag jetzt
510 mal in Anführung „Scheißjob“ diesen Job an der Front machen ja //hm// und die in Ihren Zimmer wissen
511 eigentlich worum's geht (.) ja das du da eben ganz andere Probleme zu wälzen hast nämlich (.) das du
512 eh dich um das ((klopft auf Tisch)) Essengeld kümmern musst das du um die ((klopft auf Tisch))
513 Klassenfahrt dich kümmern musst das tausend neue Erlasse in die Schule kommen das hörst du alles
514 an der Uni nich (.) ja wir sind da so=so ganz schön abgeschottet von allem und denken und (.) kommen
515 dann an die Schule und schweben dann über den Dingen und denken so ihr seid doch eh alle Scheiße
516 (.) und so is es nich also ick denke nich das das Erfahrung (.) immer gut is (..) also ooch in=in die in den
517 Erfahrungen die man sammelt und=und dann eben ooch immer wieder so macht weil es sich erwiesen
518 hat (.) können sich eben ooch Fehler einschleichen (.) und sogar sehr große Fehler man muss sie
519 schon immer überdenken aber man kann eben ooch nich sagen (.) das diese Erfahrung von den Lehrer
520 nichts (.) nichts wert is (.) sondern eigentlich ganz im Gegenteil man kann sich da viel abgucken (.) so
521 und ehm die kennen eben ihre Schüler auch (.) und das sollte man eben nich übergehen (.) und ick sag
522 ja immer wieder das=das eben diesen Unterricht den wir machen grade also wenn wir offenen
523 Unterricht probieren mit den Kindern eben nur (.) deswegen möglich is weil (.) diese Klassen gelernt
524 haben miteinander zu lernen (.) diese Klassen gelernt haben eh die Kinder gelernt haben eh sich
525 irgendwie zu verständigen miteinander umzugehen (.) und das wäre eben nich möglich wenn (.) wenn
526 eben so 'ne (.) knallharte Linie in den Klassen nich herrschen klar wenn sie Gruppenunterricht vorher
527 kannten is es umso besser (.) ja dann kannst du gleich mit einsteigen aber (.) trotzdem (.) is die (.)
528 Arbeit die Lehrer da machen nich das schlechteste //hm// (.) ja also (.) muss immer überholt werden und
529 sie müssen und- meine Schulleiterin die is wirklich darum bemüht ja die die sagt (.) bringt ständig neue
530 Ideen und macht und tut und ackert echt wie 'n Pferd (.) und=und verlangt ooch von den Leuten das sie
531 sich ooch belesen und machen und tun (.) aber das passiert wahrscheinlich ooch eben nich an allen
532 Schulen ja und das is eben (.) sehr sehr schade (.) dann und (.) von daher (.) ja (.) also soviel
533 Veränderung (.) is schwierig weil ick glaube das=das man da (.) noch ganz andre Sachen bewältigen
534 muss als (.) also schon allein diese=diese=diese (.) Mauern in den Köpfen (.)//hm// ja also (.) in die- in

535 die Schule geh ick nich (.) das is sowieso alles Scheiße das is natürlich Quatsch und (.) die denken
536 dann eben ooch in der Schule na ja die reden sowieso eh über uns hinweg über unsern Köpfen und
537 verstehn uns nich also das (.) das Lehrer und=und=und=und Dozenten sich mal an den Tisch setzen
538 und dann wirklich gucken wie läuft's ja und dann eben diese Schaltstelle (.) Referendariat (.) wäre zu
539 überdenken ob das überhaupt noch sein muss oder nich und wenn dann eben unter (.) wirklich ooch
540 ganz ganz andern (.) Bedingungen als das eben jetzt läuft also (.) nich mit diesem Druck nich mit diesem
541 (unverständlich 44:58) also das man zum Beispiel am Ende sagt okay jetzt haben sie von mir zehn
542 Stunden gesehen (.) ick habe die alle aufgelistet ick habe mir die angeguckt ähnlich wie'n Portfolio und
543 ick möchte das sie diese Stunde bewerten weil ehm (.) weil die mir meiner Meinung nach am besten
544 gelungen is und das man darüber redet oder (.) jetzt is ja grade im Kommen das man eben diese- also
545 dieser Prüfungstag is ja der Hammer ja (.) also das du da **//hm//** wirklich (.) fünf (.) Stunden da am Stück
546 nur geprüft wirst und was weiß ick also das kann eben ooch nich sein das is kei- das is überhaupt nich
547 realistisch und ick frage mich dann die ganze Zeit (.) wollen die sehen das ick 'ne gute Lehrerin bin oder
548 wollen die sehen das ick den Stress aushalte (.) ja und=und das kann's nich sein denn (.) man muss
549 sich überlegen man kommt als- (.) also wenn's der normale Weg is man wird fertig man hat grade die
550 Prüfung hinter sich dann kommt 'n bisschen (.) Ferienzeit (.) dann fängt man an mit dem Ref das is der
551 erste Stress ja (.) wo man alles neu kennen lernen muss dann kommt 'ne ganz seichte Phase (.) wo
552 man die ersten Besuche hat und=und=und „BUBs“ da macht man sich noch nich ganz also (.) sollte
553 man sich nich so fertig machen weil die werden ja noch nich bewertet aber trotzdem (.) es pulsiert da
554 immer in einem (.) und dann sofort bist du in der Prüfungszeit also vorher die Examensarbeit dann die
555 Prüfungszeit also du kommst eigentlich (.) zwei drei Jahre lang nich zum (.) zum=zum Erholen (.) ja und
556 das **//hm//** is eben einfach zu fett (.) also das könnte man sicherlich dann irgendwie anders regeln (.)
557 und das dann am Ende eben wirklich so'ne Art Portfolio entsteht ooch von dem Lehramtsanwärter das
558 der einfach (..) ja reflektiert über seine ganze Zeit (.) find ick total wichtig müssen wir auch machen im
559 Ausbildungsstandsgespräch (.) und ehm (.) und das man anhand dessen guckt (.) hat sie's verstanden
560 (.) hat sie kapiert haben wir (.) die Zeit über in den zwei Jahren haben wir 'ne Entwicklung gesehen (.)
561 und sehen wir 'nen guten Weg dahin=dazu muss- brauch ick am Ende keine Prüfung (.) denn das hab
562 ick geleistet in den (.) zwei Jahren (.)**//hm//** oder anderthalb Jahren eigentlich **//hm//** ja (.) weil so sind's
563 ja auch nur anderthalb denn die Prüfungen fangen ja im März an bei uns (.) du bist nich mal- du bist
564 nichmal richtig drin (.) ja und also is eigentlich 'n Unding (.) eigentlich (.) eigentlich gehst du ooch
565 unfertig wieder raus (.) denn wie ick 'nem Kind lesen und schreiben beibringe weiß ick immer noch nich
566 (..) wenn sie fertig sind ja zweite Klasse kein Ding (.) aber erste Klasse ja hab ick (.) wenn du nich grade
567 'ne erste Klasse hast (.) nee (.) also (.) kriegste irgendwie nich hin und ick sag ja das is immer mein
568 Spruch (.) wenn ick 'ne erste Klasse hatte und ick seh das die lesen schreiben und rechnen können

569 dann werd ick mich den abend besaufen (.) am ersten Ferientag geh ick mich be@saufen weil das is für
570 mich dann glaub ick das größte Glück was mir überhaupt passieren kann (.) also besser als jede
571 Prüfung glaube ick weil (.) weil das is wirklich das höchste Glück ja (.) für=für'n Lehrer glaub ick (.) hm
572 //ja// ja (...)

573 **I: Und wenn du jetzt noch mal zusammenfassen würdest was war für dich das wichtigste (.) in**
574 **deiner beruflichen Entwicklung (10)**

575 E: Das Studium (..) also auf jeden Fall (.) einfach ehm weil so'n großen Erfahrungsaustausch (.) kriegst
576 du nirgendswo wieder und so viele unterschiedliche Meinungen hörst du nich mehr (.) ick mein
577 und=und=und Fachwissenschaft hin und her war immer wichtig brauchten wir (.) hilft mir jetzt ooch
578 unheimlich weiter weil wenn=wenn=wenn (.) wenn's das nich gegeben hätte an der Uni und die das jetzt
579 verlangt hätten im Ref dann hätt ick ganz schön doof dagestanden (.) und von daher bin ick da sehr
580 sehr dankbar drüber und da natürlich die Phase (.) in der Zeit mit Frau Lessing (.) wie gesagt das war
581 eigentlich für mich das Prägendste das muss ick ooch immer wieder sagen (.) diese (.) Lerngruppe (.)
582 und ehm (.) ja also das würd ick schon sagen das- das mich das- also an sich ooch also das ick im
583 Studium ooch mich (.) mich weiterentwickeln konnte ooch von meiner Persönlichkeit her so ne also das
584 man da eben ooch reift und das man (.) kritischer wird das man nich alles gleich annimmt sondern ooch
585 sich hinter (.) fragt dann und=und=und ooch andere Sachen hinterfragt das is schon- (.) also es is
586 'ne='ne (.) 'ne Kompetenz die man da erreicht hat die ick glaube ick woanders wohl nich erreicht hätte
587 (.) ja //hm//

588 **I: Okay (.) schönen Dank**

4.2 Interviewtranskript Sabine Jung

- 1 **CS:** Na ja Livia sammelt ja (..) ähm Geschichten von Referendaren (..) mal (.) ganz groß gesagt (.)
2 und dabei isses ihr halt total wichtig so die (.) persönlichen (.) Noten die persönlichen Perspektiven
3 der Referendare oder Referendarinnen kennen zu lernen und das kann sie halt nicht über einen
4 Fragebogen oder so machen und deswegen führt sie halt Interviews (.) ähm (.) und da würde mich
5 jetzt (.) einfach mal interessieren (..) deine Lebensgeschichte zu erzählen das klingt jetzt sehr groß
6 aber (.) fang einfach mal an zu erzählen was so nach und nach passiert ist
- 7 S: Wo soll ich'n jetzt einsteigen (?) in der Schule(?) oder
- 8 **CS:** [Du darfst (.) du darfst ganz vorne einsteigen das was dir als wichtig
9 erscheint für dich und für deine Lebensgeschichte
- 10 S: Aber jetzt nicht auf die (.) Lehrer- oder Referendarzeit bezogen
- 11 **CS:** [Nee brauchst du gar nicht (.) da drauf beziehen
- 12 S: Also ich bin ich () wir komm schon ins Schwatzen denke ich mal
- 13 **CS:** [Ja @.@
- 14 S: Also ich bin in A-Stadt geboren bin hier aufgewachsen hab noch nen hab (.) nen Bruder (..) ähm der ein
15 Jahr jünger ist als ich (.) und (..) ja in der Schule (.) also in der Grundschule (..) ähm (..) war Schule für mich
16 toll (.) also bin ich gerne hingegangen hat mir alles viel Spaß gemacht (.) ähm aber ich hatte glaube ich nie
17 (..) so den Wunsch Lehrer zu werden also das (..) auf auf gar keinen @Fall@ ähm (..) in der (..) siemten
18 Klasse bin ich dann aufs Gymnasium gekomm //mh// (.) ähm (.) wahrscheinlich nicht weil ich irgendwie jetzt
19 ein sonderlich toller (.) super Schüler war also es war alles (.) okay so im Durchschnitt aber es war glaube
20 ich so kurz nach der Wende (.) ähm (.) ja ganz gängig dass einfach jeder das konnte aufs Gymnasium
21 gehen (.) gegangen is (.) ähm (..) ja und bis dato war ich halt in der Schule im A-Viertel (.) und ich denk das
22 war schon so ein recht prägendes Umfeld (..) äh und mein Gymnasium war dann am Reileck (.) und (..) also
23 hatte man halt auch ein andren ein andern Menschenschlag sag ich jetzt mal noch so in der Klasse drin
24 gehabt (.) und sind so verschiedene (.) na ja Kulturen kann ich nicht sagen aber verschiedene Leute so
25 aufeinander (.) ähm (..) gestoßen (.) und so hat sich dann auch so der (.) Freundeskreis in verschiedene
26 Richtungen entwickelt was glaube ich (.) also für mich persönlich (.) glaube ich sehr positiv war (..) ähm (.)
27 ja also auf'm Gymnasium hatte ich auch nie den Wunsch Lehrer zu werden war ich auch nie ein sehr (...)
28 strebsamer Schüler oder so also ich hab das alles gepackt aber (.) also Schule war jetzt nie so wichtig (.) so

29 da hätte ich mir eher vorstellen können (.) was weiß ich irgendwie was ganz Alternatives (..) mal später zu
30 machen keine Ahnung ne Kneipe zu besitzen oder so (.) ähm (..) ja (5) tja (6) na ja dann hab ich Abitur
31 gemacht (..) und ich glaub wie ganz viele (.) äh nach'm Abitur (..) wusste ich nich so (.) also was ich da
32 eigentlich mit meinem Abitur anfangen will was ich machen will (.) ähm also studieren wollte ich nicht ich
33 hab gesagt wenn ich mal studiere dann bestimmt nur weil ich irgendwie (.) schwanger bin weil wenn ich
34 studiere hab ich ganz viel Zeit für das Kind //@.@// (.) äh (.) also ich hat so ein bisschen Angst vorm
35 Studieren weil ich dachte (.) ähm wenn da keiner mehr früh ne Anwesenheitsliste (.) führt dann steh ich
36 sowieso nicht auf und geh da sowieso nicht hin @.@ also dass das alles so sehr (.) un gelenkt ist (..) mh (.)
37 ja (.) dann hab ich also ich hab schon während meiner Schulzeit immer so kleine Nebenjobs gehabt und so
38 halt immer mir noch was (.) dazu zu verdienen (.) und (...) also immer mal inner Kneipe gearbeitet oder (.)
39 für verschiedene Leute mich irgendwo an den Stand gestellt und versucht (.) Sachen zu verkaufen (.) ähm
40 (..) und ich (.) fand das dann sehr gut dass meine Eltern (.) äh (..) nach'm Abitur also (.) wo ich mich für
41 nichts entscheiden konnte also ich hab mich für (.) 'n paar Sachen als (.) also wollte ich ne Lehre machen
42 hab mich da beworben und (.) bin ich doch im Endeffekt sehr froh drüber dass es (.) überhaupt nix
43 geworden ist also (.) das war auch alles (.) weit weg im Westen und (.) bin ich echt froh, dass ich hier
44 geblieben bin und meine Eltern ham mich dann auch nicht weiter gedrängt dass ich (.) ähm dass ich (.) ähm
45 (..) dass ich irgendwas anfangen dass ich irgendwas machen muss also sie ham (.) ich hab dann halt gesagt
46 so ich brauch so ne Selbstfindungs@phase@ ich weiß nicht was ich (.) äh machen will (..) und dann ham
47 sie halt gesagt okay ja so lang (..) du noch irgendwas nebenbei jobbst und jetzt nicht irgendwie ein Jahr
48 lang (..) nur verpennt oder so dann (.) mach mal (.) ja (.) na ja und dann hab ich so nebenbei immer so (.)
49 was Kleines gearbeitet (.) ähm (..) hab auch so (.) weiß nicht ich weiß gar nicht was denn damals so (.) ähm
50 als Job weggefallen ist auf jeden Fall hab ich dann was Neues gesucht (.) und hab ähm (..) in der Zeitung
51 ne Annonce gesehen wo sich wahrscheinlich keiner drauf melden würde @.@ weiß nicht wir suchen
52 Frauen zwischen (.) weiß ich nich 18 oder 40 (.) für (.) keine Ahnung (.) irgendein (.) Verkaufsjob oder so (.)
53 und dann hab ich da angerufen und (.) wurde ich dann auch gefragt ja wie alt sind sie denn und (.) was
54 haben sie denn bis jetzt gelernt ich sag ich hab nichts gelernt ich bin (.) hab jetzt mein Abi gemacht und (.)
55 bin 18 (.) ja nee wir suchen eher so Leute mit Berufserfahrung und (.) dann hab ich mich da total aufgeregt
56 am Telefon wie sie denn so was in die @Zeitung@ schreiben können und (.) ähm (.) was das soll na ja und
57 dann damit hatte ich so den Leuten da wahrscheinlich sehr (.) imponiert dann ham sie mich dann doch
58 eingeladen (..) und so bin ich dann bei Bertelsmann gelandet also so als (.) Büchervertreter sozusagen (.)
59 und (..) ja das war eigentlich (.) ganz spannend also man hatte da so ne Schulung (.) und das Ding war ich
60 hatte ja nix zu verlieren also (.) ähm (.) da waren wirklich Leute die jetzt so an der (.) also (.) Familienväter

61 die halt für ihre Familie (.) da viel Geld verdienen mussten um über die Runden zu kommen aber bei mir
62 war's a egal ob ich was verkauft hab oder nich //mh// (.) ähm (.) und das war echt das erste Mal so in
63 meinem Leben (..) [Türklingeln] erste Mal in meinem Leben so richtig viel Geld verdient eigentlich weil man
64 da so (.) locker rangehen konnte und (.) ähm (.) die Sache na ja also meine Eltern füllen ja immer noch den
65 Kühlschrank und wenn ich mal ein Monat (.) äh da nix verdiene is auch nicht so schlimm und dafür hat man
66 dann im nächsten Monat (.) was weiß ich 3000 Tausend Mark oder so das war (.) wahnsinnig viel Geld ja
67 (..) und (..) mh (..) das war eigentlich alles ganz spannend (.) aber (.) ja darüber hab ich dann son bisschen
68 den Kontakt zu meinen Freunden verloren (.) weil ich halt immer dann arbeiten musste wenn entweder alle
69 (..) nachmittags Freizeit hatten oder von der Uni kamen oder irgendwas (.) da musste ich halt immer
70 losgehen und Leute besuchen und das war irgendwie (.) fand ich dann nach nem halben Jahr nicht mehr so
71 toll (.) ähm (...) ja dann is mein Vater ganz schwer krank geworden und (.) na ja da hat man sich dann
72 wieder so (...) bisschen so auf die Familie zurückbesonnen sage ich jetzt mal und da (..) war mir das auch
73 wichtiger wieder mit Freunden zusammen zu sein also dann lieber in der Kneipe irgendwie wenig Geld
74 verdienen aber (.) da nicht mehr so also man is halt auch viel rumgetingelt und war viel in andern Städten
75 und so (.) und das fand ich dann nicht mehr so toll dann hab ich da aufgehört (..) aber (.) da wusst ich dann
76 schon dass ich auf jeden Fall was mit Kindern machen will (.) ähm (.) ja also ich denk deshalb (.) dieser
77 dieser Job hat mich so in meiner Entwicklung (.) ziemlich weiter gebracht weil ich konnte da nie in irgendne
78 Familie gehn und sagen ich bin (.) 18 Jahre alt und hab mein Abitur gemacht also ich musst mich immer
79 älter machen //mh// (.) musste schon von irgendner Lebenserfahrung erzählen die ich gar nicht hatte (.) und
80 dadurch bin ich da schon sehr (.) ja (.) da so selbstbewusst rausgegangen (?ja?) wo ich dann so dachte
81 ach nö jetzt (..) () [laute Nebengeräusche] also das war so () und jeden Tag
82 dasselbe erzählen und so das war dann nich mehr so nett (..) ja und dann hab ich gedacht okay dann
83 studiere ich und dann wusste ich nicht so genau (?was?) (..) und (...) ähm hab dann über (..) verschiedene
84 Bekannte mich halt über Studiengänge (.) informiert und gedacht na ja gut ich kann ja erst mal was anfang
85 und dann (..) ähm (..) schau mer mal (.) und was ich eigentlich immer gern machen wollte (.) war
86 Kunsttherapie (..) und (.) das gab's damals aber nur (.) als Studienaufbaugänge (..) also man konnte es
87 nicht so grundständig studieren (.) und (..) ähm (..) dann hab ich halt geguckt was da noch so also was
88 noch so gibt dann (.) bin ich in die Richtung Sprechwissenschaft gegangen (.) ähm (.) und hab mich dann
89 da auch (.) also da gibt's halt son (.) son Test (.) ob man zum Studium zugelassen wird oder nicht also son
90 (.) son Bewerbungstag mit Gedicht aufsagen und singen und (..) haste nicht gesehn @.@ (.) na ja aber
91 singen war nicht so mein Ding und also so ich glaub mich gut präsentiern das konnte ich halt (.) gut da war
92 ich überzeugt von mir aber (..) so (.) 'n paar Sachen ham dann doch nicht @für die Punkte gereicht@ (.) mh

93 also (.) fiel das dann flach (.) und dann hatte ich mir halt in Kopf gesetzt okay (.) ich will Kunsttherapie
94 machen (..) ähm (...) ja und weil's das halt nur als Aufbaustudiengang gab (.) äh hab ich gesacht okay man
95 sollte da vorher halt ne (?)künstlerische Ausbildung gemacht haben(?) (.) oder ne pädagogische (.) und (..)
96 da rückte dann auch so die Einschreibzeit sehr (.) nahe also fürs (.) Wintersemester und (.) also dann noch
97 schnell ne Mappe irgendwie (.) irgendwo zu präsentieren dafür war's zu spät also gab's nur noch irgendwas
98 wo ich mich hätte einschreiben können (.) und dann hab ich gedacht okay ich mach Kunstlehrer (.) da hab
99 ich Kunst da hab ich Pädagogik da hab ich von allem was also da hab ich dann (.) ne gute
100 (?)Voraussetzung(?) (...) und dann hab ich halt gedacht okay dann geh ich in den Rehabereich (.) äh (...)
101 weil Kunsttherapie ja auch schon so 'n bisschen (.) na ja so hatte ich so die @Vorstellung@ da hat man
102 dann auch schon irgendwie mit (.) Problemfällen oder was auch immer zu tun (.) ähm (..) ja (.) und das hat
103 dann auch so (.) hat dann auch so geklappt wie ich mir es vorgestellt hab und da bin ich auch relativ locker
104 rangegang weil ich halt gesagt hab (.) ich will ja gar nicht Lehrer werden ich hab ja dann noch (.) danach
105 noch was andres vor (.) und (...) immer wenn ich dann gefragt wurde so (.) oh Gott warum (.) warum bist du
106 denn Lehrer geworden für was hast du dich eingeschrieben oh @.@ äh (..) na ja hab ich dann immer
107 gesagt na ja (.) wenn man (.) wenn man schon was verändern will muss ja nicht Politik studieren (.) ähm (.)
108 da muss man ganz unten anfangen in der Grundschule @.@ (.) na ja (.) ich mein das war dann immer so
109 lustig dahin gesagt so im aber im Laufe der Semester hab ich dann gedacht (.) is eigentlich gar nicht so (.)
110 also da hat sich so dieser Gedanke mit der Kunsttherapie echt verlaufen und (..) ich hab mich dann echt
111 damit angefreundet (...) Sonderschullehrer zu werden (..) ja (.) und (...) ja zwischendrin sind dann halt auch
112 so ein paar (.) unschöne private Dinge passiert aber ich denk die ham dann damit nich so also die zählen
113 nich so wirklich (.) rein (..) also ich denk was mein Studium schon erschwert hat ja also (.) mein Vater is halt
114 gestorben in der Zeit und (...) aber ich denk damit kriegt man immer noch 'n (.) ganz andern Blick so auf die
115 Dinge die man dann auch in der (.) der Zeit tut (4) ja (9) noch längst nicht an die Zeit rangekommen @.@

116 **CS:** [Na (..) erzähl doch einfach mal wie son
117 **typisches Semester für dich gewesen ist (.) während deines Studiums vielleicht kannst du auch so**
118 **'n bisschen (.) Verlauf darstellen (..) also (.) wie Studium so für dich gewesen ist (.) sag doch mal**
119 **//mh// (.) wenn du darüber erzählst**

120 S: Also ich denk da (.) kann man wirklich so (.) so gliedern in Grundstudium und Hauptstudium im
121 Grundstudium war alles ganz (..) äh (...) ganz wichtig und vor allem so zur zu zum Anfang des Semesters
122 und wenn man dann so sich (..) äh wenn man dann sagt okay ich (.) ich geh da überall hin und baut sich
123 sein Stundenplan und alles sehr aufregend (..) am Anfang das totale Chaos (...) und wenn man sich dann
124 endlich dran gewöhnt hat an den @Ablauf@ dann sind schon wieder Semesterferien (.) ähm (..) also ich

125 denk so im Grundstudium war das schon alles sehr (..) mh (..) na ja strebsam will ich nicht sagen aber so (..)
126 da hatte man auch den Plan das alles so in der Regelstudienzeit zu schaffen //mh// (..) ähm (..) aber ich
127 denk (...) also nee (..) so mit bestimmten Leuten dann dann bin ich von zu Hause ausgezogen (..) ähm (..)
128 hab auch 'n (..) äh (..) also ein Auslandssemester in Salzburg gemacht (..) mit ner Freundin also (..) wo
129 Studium gar nicht an allererster Stelle stand und ich denk danach (..) also danach bin ich dann ausgezogen
130 zu Hause und hab dann inner WG gewohnt und ich denk das war dann wirklich so das Studentenleben was
131 sich (..) jeder vorstellt wenn man sagt ich bin Student (..) also dass man dann schon mal (..) dass sich son
132 Pool dass man schon abgewägt hat äh welche (..) welche (...) abgewogen hat welche Vorlesung ist jetzt (..)
133 wirklich wichtig muss ich da hingehen also das war schon (..) einiges was hinten runtergefallen is (..) aber (4)
134 also das Studium an sich (5) ich denk das hat also so im (..) im Hauptstudium kam das dann son bisschen
135 ins Schleifen @auf jeden Fall@ und (..) also auch dann als ich (..) als ich fertig war (..) und mein Abschluss
136 gemacht hab (..) ähm (..) da warn also das hat sich dann auch so verlaufen ja einige Leute mit denen man
137 schon jahrlang (..) studiert hat die warn dann schon fertig und man selber hat dann noch (..) 'n bisschen
138 hinten dran gehangen also (..) also ich hab das dann auch alles nicht mehr so eng gesehen (..) und (..) ich
139 hab dann nach meim Abschluss (..) auch nicht gleich (..) das Referendariat bekommen (..) (weil ich
140 abgelehnt) (..) wurde (..) in Sachsen-Anhalt (..) das erste Jahr abgelehnt (..) hätte dann zwar in F-Stadt
141 anfang also in Bundesland F anfangen könn (..) aber (..) da ich hab mich zwar beworben aber @dann hatte
142 sich für mich schon so viel verändert@ dann wollte ich dann doch nicht mehr weggehen (..) und (..) da hab
143 ich dann noch 'n (?)drittes Fach hintendran studiert(?) (..) also (..) weil's mir schon wichtig war (..) na ja man
144 muss ja letzten Endes dann doch alle Fächer in der Grundstufe unterrichten und (..) letzten Endes die
145 Ausbildung also was man in Deutsch und in Kunst hatte (..) ja (..) also hab ich gedacht ich nutz das noch
146 sinnvoll (..) und mach halt noch 'n drittes Jahr (..) äh drittes Fach hintendran (..) ja und das hab ich dann auch
147 (..) noch während des Referendariats jetzt (..) ähm (..) dann abgeschlossen (..) das war schon 'n bisschen
148 stressig aber so an sich (..) war das schon sehr effektiv noch (..) ein Jahr lang nur ein Fach zu studieren und
149 damit (..) das dann in der Tasche zu haben (5) aber so ein typisches Semester kann ich gar nicht sagen am
150 Anfang war immer die Aufregung groß alle Vorlesungen unterzukriegen //mh// (..) und zum Ende des
151 Semesters hin (..) na ja //@.@// da hatte sich das sehr ausgedünnt so

152 **CS: Ähm (..) erzähl doch mal vielleicht son bisschen über die (..) schulpraktischen Übungen und die**
153 **(..) Blockpraktika die du im Studium hattest**

154 S: Mhm

155 **CS: Oder vielleicht auch andere Praxiserfahrungen die du noch gemacht hast**

156 S: Also schulpraktische Übungen (4) fand ich glaube ich nicht so (..) effektiv (..) also man war da nur inner

157 (..) inner Gruppe (5) also zumindest an eine (.) eine schulpraktische Übung kann ich mich erinnern (.) wo
158 halt jemand also wo wir zu dritt waren und da war (.) äh eine Person sehr dominant also wo man sich immer
159 (..) wo man nicht so wirklich äh (.) zum Zuge gekommen ist sag ich jetzt mal und auch die eine (.) eine äh (.)
160 der eine Tag in der Woche (...) ich glaub in dem Moment war das schon sehr aufregend weil's auch was
161 Neues war und weil man sich austesten konnte (.) ich denk da (.) und es hat einem dann schon was genutzt
162 fürs Blockpraktikum (...) ähm (...) aber man hatte wenig Zeit die Kinder kennen zu lernen (.) das fand ich
163 immer sehr schade (..) und (4) ja dann da den Unterricht (.) dann zu halten auf der Basis die Kinder nicht so
164 richtig zu kennen das (.) also hab ich immer als schwierig und und verunsichernd (..) äh empfunden (..) aber
165 ich hab grade letztens erst (..) @hier meine Ordner@ (.) in den Sommerferien (.) ausgemistet und (.) da hab
166 ich dann doch son paar Sachen gefunden die man in den schulpraktischen Übungen @vorbereitet hat@ (..) na ja die hab ich dann erst mal noch zur Seite gelegt (.) aber es ist nicht mehr so im Kopf ja ist nicht mehr
167 präsent es ist im Hefter und (.) da isses halt (.) und ich denk so im Blockpraktikum war das dann schon
168 wieder was andres dann (..) is man ja ne ganze (.) Weile an der Schule (.) und ich hatte auch sehr zwei
169 sehr (.) ähm unterschiedliche Schulen also ich war einmal im (.) LBZ für Körperbehinderte in F-Stadt (.) also
170 eine riesen Schule also wahrscheinlich ähnlich wie in A-Stadt hier (..) ähm (...) mit einem riesen Kollegium
171 wo sich die Hälfte nicht kennt (..) mh (...) was sehr un- unpersönlich war sehr unfreundlich war also (.) ganz
172 furchtbar eigentlich (.) wo (.) ich mit der Mentorin nicht zurecht kam weil sie fand ich hätte methodisch nich
173 (..) genug Erfahrung also (?)woher auch(?) ja das war also sehr unangenehm und (.) das zweite
174 Blockpraktikum habe ich an ner freien Schule gemacht und das war (.) super also das war (...) weiß ich
175 nicht also da kam dann auch so (.) ja und wenn se dann irgendwann mal fertig sind dann komm se hierher
176 und (..) dann (.) finden wir schon ne Stelle für sie und (.) das war schon sehr erbauend das man halt sieht
177 (.) wie auch gearbeitet werden kann (.) ja also (.) ich war erst am LBZ und dann an der freien Schule und
178 das war schon (.) ein himmelweiter Unterschied (5) ja (.) ansonsten Praxiserfahrungen ich hab halt
179 nebenbei (.) neben dem Studium ähm (.) fürs Jugendamt gearbeitet als Einzel- Einzelfallhelfer //mh// (.)
180 und (.) das war schon ne ganz spannende Erfahrung weil (..) ähm (..) na gut im L-Bereich an der Uni hört
181 man ja viel (..) auch über die (..) na ja über die sozialen (.) Bedingungen und macht sich darüber (.)
182 Gedanken wie kommen die Kinder in der in die Schule und (.) äh was ist da zu Hause (.) also da wird ja viel
183 mehr so der soziale Background (.) beachtet sag ich jetzt mal in der Fachrichtung (...) ähm (..) und da hab
184 ich's halt wirklich also ich war wirklich inner Familie wo (.) ich dann halt der (.) Einzelfallhelfer in der Familie
185 war und mich (.) zu Gesprächen in die Schule begeben musste und dort mit den Lehrern reden musste
186 //mh// (.) und dann dachte (..) ihr wisst @überhaupt nich@ was bei dem zu Hause los ist und (.) erzählt mir
187 hier (..) äh der bringt immer sein Mathebuch nicht mit oder macht dies und das nicht (.) also das Kind hat (..)

189 hundert mal andere Probleme gehabt (.) und das war (.) super für mich (.) diese Erfahrung zu haben weil
 190 weil jetzt bin ich an der Lehrerstelle //mh// (.) und man verfällt schon manchmal so in so Dinge so (.) es gibt
 191 da grad nichts Wichtigeres als (.) hier Schule (.) //ja// und es is (.) also wo man dann (.) wo man so denkt (.)
 192 im nächsten Moment (.) äh ("stöhnend" gesprochen) (..) doch es gibt wichtigere Dinge (.) also (.) schon
 193 sehr gut da mal so hinter die (...) hinter die andre Seite geguckt zu haben ja //mh// (...) und das war auch ne
 194 (...) ganz andre Arbeit also (.) die Kinder hab ich 'n paar Mal in der Woche gesehn (.) hatte die zu zweit
 195 //mh// (..) und (..) hab trotzdem trotz meiner sonderpädagogischen @Erfahrungen@ bei denen schulisch
 196 nich viel bewirken können also (.) 'n Lehrer der da (.) 15 Kinder von sitzen hat (...) wird da nicht viel machen
 197 könn (?)ja(?) //mh// (..) aber also das war echt (...) hab ich (.) ziemlich lange gemacht also drei Jahre (...)
 198 und hab's auch noch 'n Weilchen neben Referendariat gemacht aber das war dann (..) zu stressig (...) mh
 199 (...) also ich denk da hab ich schon (..) relativ viel so (..) Erfahrung sammeln könn also könnte ich mir auch
 200 wieder vorstelln (.) in der Richtung weiter zu arbeiten (.) wenn es irgendwann als Lehrer mal (.) weiß ich
 201 nicht (..) nach ner Sackgasse aussieht oder so (.) dann halt wieder im Einzelhelferbereich zu arbeiten
 202 **CS: Mh (7) und was meinst du (.) oder was (.) ist deiner Meinung nach so am prägendsten von**
 203 **diesen ganzen Erfahrungen für (.) dich (..) und für dein Werdegang (.) oder überhaupt für dein (5) na**
 204 **ja für deine Einstellung Schule gegenüber oder deinen jetzigen Arbeiten**
 205 S: Also ich denk das eine ist halt (..) ähm (..) schon (..) sind die vielen Jahre beim also sind die Jahre beim
 206 Jugendamt //mh// (.) ähm (...) also weil ich da so drin gesteckt habe und weil ich die (.) die zwei auch total
 207 gemocht hab und ich konnt das total verstehn und manchmal fand ich's auch (.) ganz blöd was die gemacht
 208 ham aber (.) die konntn halt in dem Moment nicht anders und (..) so das halt ich mir ganz oft vor Augen
 209 (?)ja(?) (.) wenn's in der Schule irgendwie mal nich so läuft (..) und ich denk so ne andre Sache die so (.)
 210 mich und meine Lebenseinstellung und vielleicht auch so das zum (..) das Lehredasein so prägt ist halt
 211 was so (.) privat (.) ähm (.) was ich so privat halt schon aushalten musste ja //mh// (.) ähm (...) also wo ich
 212 mich auch manchmal (.) wirklich beruhigt zurücklehnen kann und sach (.) nee das ist jetzt alles nicht so
 213 wichtig (.) lass es dir gut gehen und selbst (4) weiß ich nicht wenn morgen (.) das in der Schule alles vorn
 214 Baum geht (.) na ja nee das is (..) so den Anspruch hab ich schon dass das dann irgendwie was wird aber
 215 dass man (..) sich versucht runter zu holen wenn andre irgendwie panisch (.) //mh// äh (.) versuchen (..)
 216 was vorzubereiten oder so wo ich dann so denke es gibt so viel wichtigere Sachen und (..) ähm ich muss
 217 mir eigentlich (.) von keinem irgendwas sagen lassen (.) ähm (.) wie ich mein Leben zu gestalten habe weil
 218 (7) ja also es also es gibt einfach so viel wichtigere Dinge und schönere Dinge die man irgendwie machen
 219 muss weil man das Leben nutzen muss ja (.) also das klingt jetzt komisch aber das ich (..) also oftmals
 220 vergess ich das auch grad so im letzten Jahr Referendariat hab ich das echt (..) sehr oft vergessen und da

221 konnte man sich das sagen und (.) trotzdem hat man dann (.) @.@ wenn man dann (.) danach gelebt hätte
 222 sag ich jetzt mal hätte man beim nächsten Tach (..) die totale Bruchlandung erlebt sage ich mal ja (..) aber
 223 es sind schon viele Dinge (..) also wo ich denk ich werd mich nicht mein Leben lang (.) für irgendwas
 224 abstressen (..) ähm (..) nee (.) da will ich schon (.) 'n bisschen leben //mh// (.) und auch die (.) Kinder leben
 225 lassen ja also irgendwen unter Druck setzen (.) ich geh da hin und hab Druck und übertrage den Druck auf
 226 die Kinder und so also ich find's furchtbar (...) das möchte ich eigentlich nich machen (4) ja (.) also ich denk
 227 so viele Dinge einfach mal 'n bisschen (.) bisschen lockrer sehen und (.) sich nicht ständig über alles
 228 aufregen müssen oder so dann (...) das hat mich schon also (.) das kommt so einfach aus meim (.) privaten
 229 (...) Familienzusammenhalt den ich halt noch so habe ja
 230 **CS: Wie ist denn der Übergang vom Studium zum (.) Referendariat für dich gewesen (..) du hast das**
 231 **ja noch ein Jahr rausgezögert //mh// () das Referendariat**
 232 S: Na ja da war Übergang fast fließend (?)ja(?) (.) weil ich das eine Jahr (...) also ich hab (...) sozusagen die
 233 Prüfung noch während (.) also der Referendariatszeit letztes Jahr gemacht //mh// (.) ähm (4) na ja @.@ (.)
 234 das war also (.) wir ham (.) ein (..) weiter Unterschied weil ich das letzte Jahr ja Sachkunde studiert hab
 235 //mh// is ja auch so das (..) Fach wo alle ein bisschen lächeln @.@ an der Uni (.) Heimatkunde (...) öh (.)
 236 und (.) das war schon also ich fande das hatte auch 'n Unterschied ähm zu (.) den andern (.) also zur
 237 Fachrichtung oder so was man in Reha studiert hat (.) oder zu Deutsch es war schon sehr verschult und
 238 sehr (...) also es war wirklich ne völlig neue @Erfahrung für mich@ dieses letzte Jahr dann noch dran zu
 239 hängen in dem Fach (..) mh (4) ja aber ansonsten lief Studium ja schon relativ frei und man hat (.) ähm (...)
 240 sich da so selbst organisiert und hat sich seinen Tag zusammengestellt und (.) wie die meisten (.) Studium
 241 und Job und alles mögliche unter einen Hut gekriegt (...) und ich denk so Referendariat das war dann schon
 242 (..) na ja es war ein bisschen wie zur Armee kommen so (.) also @so stell ich's mir@ zumindest vor (..) so
 243 (..) ab heute (.) läuft alles anders (.) so also und auch strikt mit dieser (..) Ansage und (..) ich hab auch
 244 vorher immer gesagt so (.) was sich da immer alle so fertig machen was man so hört und was für
 245 Horrormärchen ja (.) und wo ich dann dachte so nee (.) ach (.) so schlimm wird das schon nicht werden und
 246 du weißt doch wer du bist und //mh// (.) du musst dir doch nix erzähl'n lassen und so (..) es gibt viel
 247 schlimmere Dinge (.) als irgendwie 'n verbockten Unterrichtsbesuch (..)und (.) das war wirklich (.) ich hab
 248 mich irgendwie ab der ersten Woche hab ich mich gefühlt wie in der Grundschule (.) also (..) Angst vor
 249 irgendwelchen Leuten zu entwickeln und (..) da irgendwie Panik zu schieben also das war schon (..) also
 250 auch so auf (.) das was ich eigentlich in meinem Leben schon gemacht hab sag ich jetzt mal ja //mh// (.) wo
 251 manche sagen oh nee das würde ich nie machen (.) also (.) weiß ich bei Bertelsmann arbeiten und zu
 252 irgendwelchen @wildfremden@ Leuten sich an Tisch setzen und denen da was erzähl'n oder so (..) aber

253 das ist wirklich also Referendariat war so (.) öh (.) noch mal 'n ganz schöner (.) Knick sag ich jetzt mal
254 //mh// (.) wo man (.) na ja man arbeitet halt auf diese Prüfung hin ja und das is so (.) es is grad son Punkt
255 (..) mh (..) dann entscheidet sich alles (.) so nach dem Motto also (.) im @Studium@ hat man das (.) Gefühl
256 (.) erstes Staatsexamen (.) damit entscheidet sich ob du 'n Referendariat kriegst (.) die Note //mh// (.) und
257 jetzt is aber so (...) dann is Schluss dann is Berufsleben (..) und irgendwie (4) na ja es wird es wird auch so
258 dargestellt wie ((atmet laut ein)) (4) das entscheidet jetzt ihr Leben (.) diese zwei Jahre die sie jetzt hier (.)
259 verbringen (.) also (.) wo ich auch so in ruhigen Momenten sagen kann (.) na und dann werd ich halt nicht
260 Lehrer //mh// dann mach ich halt (.) was anderes //mh// (..) also oder (.) ich brauch nich (.) das zweite
261 Staatsexamen um 'n guter Lehrer zu sein also nich (..) äh (..) weiß ich nich weil ich das nich so gemacht
262 hab wie (.) das hätte (.) sein müssen ja (.) wie's halt (.) wie sie's gerne sehn wolln (...) aber das kommt nur
263 in wenigen Momenten wo ich mir das sage @.@ //@.@// (.) ja (..) also das war schon ein heftiger (.) Bruch
264 sage ich jetzt mal
265 **CS: Ja (6) mh (4) wenn du jetzt auf deine (.) Lehrerausbildung (.) zurückschaust (.) also beides**
266 **Studium und Referendariat (..) was würdest 'n du (.) da für dich (.) resümieren**
267 S: Mh (9) na das is schwierig also (6) so richtig zurückblicken also aufs Referendariat kann ich ja noch nicht
268 so richtig //mh// zurückblicken ja
269 **CS: Aber nach dem einen Jahr jetzt (4) oder anders formuliert vielleicht auch welches Ziel hat denn**
270 **für dich Lehrerbildung**
271 S: Also im Studium hat ich so (...) ganz oft (...) so das Gefühl (...) ähm (..) das Ziel liegt eigentlich ganz viel
272 in so ner (..) Einstellungsentwicklung also (..) dass die Leute die studieren (.) da 'n festen Standpunkt haben
273 (.) zum Thema Behinderung zum Thema Förderschule zum Thema Integration also einfach ne Einstellung
274 entwickeln (.) ähm (..) welchen Platz (.) hab ich mit den Schülern die ich unterrichte in der Gesellschaft so
275 //mh// (...) und (5) das hat (.) alles relativ wenig damit zu tun was man jetzt eigentlich macht (.) also (..) ähm
276 (4) also die Einstellung ist da auf jeden Fall die (..) die hat ein geprägt so (.) die hat man entwickelt die wird
277 man auch nicht (.) abschütteln (...) aber so Referendariat is dann halt (.) was völlig anders also (.) da geht's
278 dann irgendwie darum (4) welche Farbe darf die Kreide haben wenn also das is so (4) mh ((atmet tief
279 durch)) (...) also extrem (..) Praxis (...) im (.) übersteigerten Sinne (...) wie soll ich 'n das sagen (..) also man
280 hätte im Studium wahrscheinlich (.) nicht gedacht (.) dass das dann wirklich (..) dass es noch ne
281 Ausbildungsphase geben wird wo's wirklich so is also (..) wo so extremst aufs kleinste Detail geachtet wird
282 //mh// (.) wie man Unterricht denn machen kann (.) also (..) wo zwar schon der Schüler im (.) im
283 Vordergrund steht (..) aber (...) aber nich wirklich //mh// also (.) man macht das für den Unterricht für die
284 Stunde (.) die da gezeigt wird //mh// (...) ja also das is Referendariat ja (.) da was zu zeigen (8) was man

285 sonst vielleicht anders umgesetzt oder (...) weiß ich nicht (6) aber is schon also es sind zwei völlig (.)
286 unterschiedliche (..) also vom Stil her zwei völlig unterschiedliche Ausbildungsabschnitte (..) für mich //mh//
287 (...) so Studium war (5) relativ entspannt sag ich jetzt mal und (...) mh (.) da hat man so seine Bestärkung
288 gefunden (..) und das ist jetzt grad nur durchkommen also (..) machen was verlangt wird und durchkomm
289 (4) für (.) für viel eigenes is da nich so viel Platz also (..) schon man sollte sich da ja schon verwirklichen
290 aber

291 **CS: Ja (6) was bedeutet das für dich (.) (?)Lehrer zu sein(?) (15) also jetzt nicht nur (.)**
292 **vorausschauend geblickt sondern schon auch jetzt (...) innerhalb deines Referendariats (..) auch**
293 **insgesamt**

294 S: Also ich mein (.) die die Stunden wo jemand kommt und guckt (..) das is die eine Seite Lehrer zu sein
295 das wirklich alles (.) hundert Prozent unter Kontrolle zu haben und (.) äh für alles ne Erklärung zu haben
296 und das alles (.) zu überblicken (...) und auf der andern Seite isses schon (.) äh (...) an den andern Tagen
297 (.) is das schon der (..) Mensch zu sein der ne Einstellung hat zu den Kindern (.) und (.) die auch rüber zu
298 bringen also (5) da nich also (..) ich will jetzt nicht sagen son (.) Freund für die Kinder zu sein aber ne
299 Ansprechperson jemand der da ist ne (4) also ich denk da da kommt auch viel von mir so aus (.) aus dieser
300 Jugendamtsecke auf jeden Fall da da zu sein und (.) bestimmte Konflikte aufzugreifen oder so (...) und (..)
301 halt auch mal ne Mathestunde ausfallen zu lassen wenn es da halt 'n Problem gibt also wo mir der Stoff
302 nicht wichtiger is (.) ähm (..) als was weiß ich da mal irgendwas zu klären oder so //mh// (...) oder sich mal
303 (.) zurückzunehmen und sich mal mit einem hinzusetzen der (..) ganz offensichtlich 'n Problem hat und
304 dann einfach mal (.) ne Runde zu spielen und irgendwann kommt er von alleine aber das is halt (..)
305 eigentlich (..) bei Schule in dem Sinne (..) fast nicht drin und das is halt total schade (.) und das is auch das
306 was ich an an (.) Lehrerbildung (..) oder (...) in dem wie Schule dann letzten Endes abläuft (...) ein bisschen
307 krank finde ja (.) also dass die Zeit nicht da ist dass der (..) dass da so Druck (..) äh gemacht wird (.) aber
308 ich denk das wird denn anders sein wenn (.) wenn man wirklich (.) so regulär an der Schule is und jeden
309 Tag an der Schule is und nicht nur dreimal (.) inner Woche und dann schon auf irgendwas hinarbeiten muss
310 //mh// (..) weil der nächste Unterrichtsbesuch ansteht oder so (...) mh (10) ich glaub jetzt bin ich schon
311 wieder von deiner Frage abgekommen oder

312 **CS: Na ja was is (.) was für dich (.) das Wichtige am Lehrerein ist**

313 S: Also ich kann jetzt nicht sagen dass es für mich wichtig is (.) was weiß ich dass die (7) dass die Kinder
314 mich anstrahlen wenn ich komme oder so //mh// (.) das nich also ich geh da nich hin um (.)
315 Selbstbestätigung zu kriegen oder (...) also ich glaub mir fällt ganz viel ein was es für mich nicht is @@
316 aber was (.) was son Lehrer (.) Dasein für mich is (12) also ich glaub so der Grundgedanke und worüber ich

317 mich immer lustig gemacht hab wenn mich jemand gefragt hat (.) ähm (...) um Gottes Willen warum hast du
318 dich denn für Lehramt eingeschrieben also ich denk das is immer noch da so dieses na ja wenn man was
319 verändern will (.) dann (.) muss man halt ganz unten anfangen //mh// (.) also (..) äh (5) weiß ich nicht mit
320 den Kindern (..) äh (..) interkulturelle Bildung machen oder so also den einfach ein paar neue (.) Sachen
321 zeigen oder so (.) und also was heißt neue Sachen das kenn die ja alles aber denen (.) bestimmte Dinge
322 bewusster zu machen oder Unterricht einfach mal irgendwie anders zu machen (...) freier zu machen (..) und
323 letzten Endes vielleicht (.) mal selbstständig denkende Menschen vor sich zu haben die nicht fragen (.)
324 welche Farbe der Stift haben soll mit dem sie schreiben sollen (...) also ich denk das ist für mich (4)
325 Lehrersein einfach Leute zum (.) Denken zu erziehen //mh// (5) ja ich glaub das 00:37:12-3

326 **CS: Gab's auf diesem (..) Weg oder ich sach mal auf deinem (.) Weg was (.) was genau (.) zu der**
327 **Einstellung (?)geführt hat(?) (8) und jetzt zum Beispiel bestimmte Leute (.) zum () hast du**
328 **schon gesprochen**

329 [Freund kommt ins Zimmer und wechselt ein paar Worte mit ihr]
330 S: Nee weiß ich nich (..) fällt mir da jetzt wer ein (12) nee ich glaub nich

331 **CS:** [**Oder dass du sagst da (..) da hat dich das inspiriert (..) so ne**
332 **(.) bestimmte Haltung (...) zu haben (.) oder gab's zum Beispiel auch Gegensätze also ich mein du**
333 **hast ja schon beschrieben dass (.) einerseits (.) Studium (.) ein (.) Teil der Ausbildung war und dann**
334 **aber auch das Referendariat 'n (.) Gegenpol dazu (?)gebildet hat(?) (.) und trotzdem Teil der**
335 **Ausbildung war (.) so und (...) hast du (.) trotzdem in beiden auch (.) Bestätigung dazu oder**
336 **Ablehnung dazu zum Beispiel (.) erfahren**

337 S: [Zu der Einstellung
338 **CS:** [**Mhm**

339 S: Nö also wenn dann schon (4) äh (...) von bei- also (..) sowohl Studium als auch (.) äh Referendariat
340 Bestätigung aber (.) im Referendariat fällt's halt einfach (..) aus Druckgründen hinten runter (.) sage ich mal
341 //mh// (.) oder (..) man kann das dann nicht so umsetzen (...) im Kleinen schon aber jetzt nich (...) dass man
342 jetzt noch irgendwie große Projekte machen kann die man sich eigentlich dazu vorstellt oder so was //mh//
343 (...) obwohl also viele Dinge (4) na ja es fängt halt im Kleinen an also ich denke man setzt das schon um (.)
344 aber (.) im eigentlichen Denken (.) is momentan was anderes weiter vorn (.) also so einfach so die (.)
345 Sachen die man (..) ähm dafür erfüllen muss (..) fürs Referendariat //mh// (...) aber letzten Endes is das
346 schon (..) schon da auf jeden Fall (.) also das ich setz das trotzdem um [kurze Unterbrechung, weil ihr
347 Freund noch einmal ins Zimmer kommt und etwas sagt (15)] //mh// aber ich glaub (.) ich weiß nich (.) ich
348 glaube einige Leute ham so (.) ähm (..) aus meiner Schulzeit (..) ham dann angefang Politik zu studiern

349 oder so (..) und das war denn (.) genauso ne Diskussion wo ich meinte warum wollt ihr denn Poli- (.)
 350 Politiker wern also entweder reibst du dich bei dem Job total auf (..) oder du wirst bestechlich (.) oder (.)
 351 aber dass du da wirklich was erreichst oder so und das das war halt immer so dieses (.) welcher Beruf
 352 macht denn wirklich Sinn //mh// also (.) wo (.) wo kann ich denn irgendwie 'n bisschen was bewegen
 353 (?ja(?)) also nicht irgendwelche Akten nur wälzen oder (...) 'n ganzen Tag irgendwie nur was hin- und
 354 herräumen (.) sondern sich so (.) na ja schon ne gewisse Art von Einmischen sag ich jetzt mal //mh// (...)
 355 und (...) ich glaub daraus is so dieses (.) wenn man was verändern will dann muss man halt (.) so in kleinen
 356 oder ganz unten anfangen oder so ich glaub daraus is das entstanden (.) aber ohne dass es da jetzt
 357 irgendwie ne bestimmte Person gab (...) würde ich jetzt (...) nö glaub ich nicht dass es irgendne bestimmte
 358 Person war
 359 **CS: Mh (5) für die praktischen Herausforderungen die du jetzt im (.) Referendariat hast (..) was is'n**
 360 **da für dich hilfreich oder hilfreich gewesen (..) um das jetzt zu meistern**
 361 S: Ähm (5) na es gab also so verschiedene (4) mh verschiedene Seminare die halt sehr (...) praxisorientiert
 362 waren oder sehr (...) wo halt bestimmte Matrialien vorgestellt wurden (..) also das war schon so weil (.) man
 363 is jetzt eigentlich (..) es muss alles man hat ja noch keinen großen Vorlauf sag ich jetzt mal oder irgend'n
 364 Fundus aus dem man //mh// so schöpfen kann (.) und man greift jetzt einfach (.) auf all das (.) ähm was
 365 man schon irgendwie da hat wo man schon bisschen was drüber weiß und (..) ähm wo man sagt ja das hab
 366 ich damals schon (.) mit ins Praktikum genommen und äh (...) irgend'n Matrial (.) ähm (..) und jetzt münz ich
 367 das halt auf meine Klasse um also (.) man hat auch gar nicht so (..) is manchmal sehr schade also jetzt so
 368 die Ferien warn sehr gut (..) weil man dann (..) wirklich da mal überall stöbern kann und (..) so verschiedene
 369 Dinge findet aber (..) so inner Schulzeit (..) man is so ganz neu (..) springt ins kalte Wasser und muss für
 370 jeden Tag Stunden vorbereiten (..) und das ist so viel Fundus hat man gar nicht also man muss einfach auf
 371 irgendwas (..) zugreifen und so zum Stöbern und (..) ähm da fehlt einem meistens die Zeit (..) aber so (4)
 372 einige Sachen (4) hat ich schon im Studium also die sehr (.) wo man (.) sich selbst ausprobieren konnte oder
 373 so (..) die man jetzt auch (..) dann mit in die Schule nimmt (5) also (.) so speziell irgend'n weiß ich freie
 374 Schreibwerkstatt oder (.) also Schreibprojekte die (.) die man sich dann auch selber ausgedacht hat und im
 375 schon in der Klasse ausprobiert hat oder so (..) oder (4) ich glaube bei Frau Lessing hatte ich auch mal 'n
 376 Seminar zur (..) ähm (..) zu Mathematik also zu die Arbeitsmatrialien zu Kutzer also so all die Dinge wo man
 377 auch schon mal (..) 'n breites Matrial (..) ähm (.) umfassend kenn gelernt hat (.) weil man hat jetzt gar nicht
 378 die Zeit (.) sich (.) irgendwie mal (.) drei Tage hinzusetzen und zu sagen (.) ach wie Kutzer funktioniert wollt
 379 ich schon (.) immer mal wissen //mh// ja also es fehlt eim einfach so dieses (..) das jetzt mal kennen lernen
 380 //mh// wenn man nicht durch Zufall irgendwo drüber stolpert und das jemand anders kennt und eim das

381 schnell erklärn kann //mh// (...) weil's das is jetzt irgendwie grad alles so (.) Fastfood also das muss so (.)
382 von heute auf morgen (...) ich denk jetzt das zweite Jahr da bin ich (.) geh ich ja auch schon bisschen
383 entspannter ran weil ich da die Sommerferien hatte (..) um mir da auch über die Planung (.) schon 'n Kopf
384 machen konnte //mh// (.) aber im letzten Jahr war das so (..) du @kommst in die Schule@ du kriegst deine
385 Klassen gesagt und (...) ja dann lernst du die schnell kenn und dann machst du da Unterricht und das is so
386 //mh// das hat sich alles ein bisschen überschlagen und da (.) da bin ich auch nicht so der Mensch der sich
387 da von heute auf morgen (7) also mich (.) mich macht das wuschig wenn ich so schon so (.) fürs nächste
388 halbe Jahr Termine hab //mh// (.) also wenn ich Termine hab will ich die schnell abhaken so //mh// (.) aber
389 das geht da halt nich (.) also man hat halt so permanenten (.) Termindruck wenn man mit dem ein fertig is
390 steht schon das nächste vor der Tür und das is so (..) hach man kommt nicht zum Durchatmen //mh// (..
391 mh (.) und deswegen is auch so mit Matrialien (...) ja (.) aber man hat ja auch noch die andern (.)
392 Referendare und da @kann man@ sich auch mal austauschen das geht dann auch

393 **CS: Mh (5) wie zufrieden bist du eigentlich (.) sonst (.) mit deiner Ausbildung**

394 S: Ja (5) ich ich denk so im Studium (.) also dadurch dass man im Studium sich ja relativ (..) alles selbst
395 einteilen kann und (...) na ja (.) dann macht man ein Semester länger oder nich (.) also (...) ähm (..) lief das
396 halt alles relativ locker vielleicht isses auch deshalb grad (..) alles so stressig im Referendariat weiß ich nich
397 ähm (5) aber ansonsten (..) ich weiß es nich ob man sagen müsste dass das (.) Studium aufs Referendariat
398 vorbereitet (...) oder ob sich vielleicht lieber das Referendariat eher ans Studium (.) oder darauf ausrichten
399 sollte ja (...) mh (6) so mit meinem Studium war ich (5) war ich nur so (.) inhaltlich zufrieden (7) weil man
400 wusste ja auch nicht was so was für Anforderungen an einen gestellt werden //mh// (..) und alles was jetzt
401 aber so (.) methodisch didaktisch von einem verlangt wird (..) is halt (.) das muss man jetzt in kürzester Zeit
402 (.) und während man in der Schule (.) is äh (.) drauf haben //mh// (.) und das is halt sehr schwierig weil man
403 hat (.) man hat 'n theoretischen Hintergrund und (.) man weiß worauf man hinaus will aber (..) wie sage ich's
404 dem Kinde also es is total (.) schwierig also dann sitzt du hier (.) den ganzen Abend und (..) zermehrt sich
405 das Gehirn (..) und (...) ja weiß ich nicht ob das besser aufeinander abgestimmt sein könnte oder (.) dass es
406 (.) die Begründung gibt (..) das eine is Studium das is Theorie und das andere is die Praxis (...) ja (.) aber
407 es sind ja schon (.) es sind ja ein paar Dinge auf die man zurückgreifen kann also das is ja nich völlig (.)
408 fern ab (5) und so die Ausbildung (..) ich denk das wird sich dann (..) wird sich dann zeigen wenn ich dann
409 ganz alleine @@ irgendwann mal ne Klasse hab und dann sag ah ja (...) nee aber es is schon (..) man
410 merkt das ja auch ähm (.) den Kollegen gegenüber (...) die schon lange an der Schule sind und die (...) also
411 die meisten ham ja auch noch ne Zusatzausbildung oder so aber (..) die (.) von der Grundeinstellung oder
412 vom theoretischen Hintergrundwissen (.) was da einfach manche (.) Krankheitsbilder oder so der Kinder

413 anbelangt (.) das is einfach nich da also (5) oder einfach son (..) zwischenmenschlicher Umgang also dass
414 das nich meine Schüler sind den ich zu sagen habe was da passiert sondern das sind (..) äh (...) na ja nich
415 kleine Erwachsene aber es sind Menschen ja und wenn ich an irgendner ich sag mal Eliteschule wär also
416 (.) da hätten manche Lehrer schon (.) ne Anzeige am Hals wie die mit manchen Kindern rumspring also so
417 diesen (...) na gut das hat aber nichts mit der Ausbildung zu tun die sind wahrscheinlich persön- also (.)
418 privat auch so (5) na ja aber ich denk so so passt das schon (.) nur die (..) so der Sprung in die Praxis der is
419 halt sehr (..) hektisch

420 **CS: Was is denn deine persönliche Meinung dazu oder (..) ähm (..) ja würdest du sagen dass sich**
421 **das Studium eher (..) aufs Referendariat (..) oder am Referendariat ausrichten müsste oder dass sich**
422 **das Referendariat mehr auf die Bedingungen im Studium einlassen müsste**

423 S: Mh (4) na ja dadurch dass man so lange (..) das Studium macht ja also (.) das Verhältnis (..) neun
424 Semester Regelstudienzeit und äh (.) sach ma dann mal vier Semester oder zwei Jahre (.) äh (.)
425 Referendariat da isses halt schon wär's schon angebrachter da mehr Praxisanteile ins Studium fließen zu
426 lassen finde ich **//mh//** also weil die (.) Zeitaufteilung einfach (...) recht knapp is (4) aber (..) ja ich weiß auch
427 nich (6) mh (4) ja ob man mit den ganzen praktischen Dingen (.) also man hat ja SPÜ's man hat ja 'n
428 Blockpraktikum ob man damit so viel (...) ähm (.) anfang kann wenn man (.) jetzt die Theorie
429 vernachlässigen würde ja (.) also (.) oder da Abstriche machen würde (6) aber ich denk son paar Sachen
430 könnte man wahrscheinlich schon (4) einfließen lassen (12) also 'n paar auf jeden Fall

431 **CS: Mh (.) hast du denn (.) konkrete Dinge vor Augen**

432 S: Na ich finde viele (.) also einige Dinge (.) die so auch an der Uni angeboten wurden also wo es um
433 Materialien geht wo es um Lernwerkstätten geht und so das sind halt alles so fakultative Dinge (.) die ja
434 meistens dann entweder für irgendwen so liegen dass man da was anderes hat wo man weiß okay dann
435 hab ich meine Prüfungen da muss ich lieber zur Vorlesung als dass ich **//mh//** (.) im Seminar da teilnehme
436 (..) also einfach son Fundus den man (.) den man haben (.) könnte wenn man aus der Uni rausgeht ja (5)
437 weil ich glaub den Fundus ham die ham die wenigsten **//mh//** (...) weil ich denk so alles andere dann
438 wirklich (..) was weiß ich wie man 'n Unterrichtseinstieg macht oder so das is dann schon so da muss man
439 auch seine (.) muss man die Klasse kennen (5) is schwierig (...) wüsste ich nich so genau (...) **//mh//** wer
440 sich da nach wem richten müsste (..) also wenn sich jetzt das Referendariat nach der Uni richten würde (...)
441 oder nach der Studienzeit dann (...) ja dann müsste es viel länger sein ja (.) oder also ich da wird ja jetzt
442 auch einiges verändert ich weiß nicht genau wo die Veränderungen liegen (...) weil alles modularisiert wird
443 und (..) auch andere Inhalte auch andere Anforderungen also Dinge die wird jetzt nach der (..) alten äh
444 Prüfungsordnung machen (..) müssen müssen die jetzt ähm (.) die jetzt angefangen haben (..) halt nich

445 mehr machen (..) und (.) weiß ich nicht kann ich nicht einschätzen inwieweit (.) äh (...) da wirklich 'n bisschen
446 mehr geguckt wird was da sinnvoll is //mh// (.) also (...) ich weiß nicht warum ich noch ne zweite
447 Examensarbeit schreiben muss //mh// und das alles innerhalb von zwei Wochen oder so also (..) ah (..) das
448 is (..) es is so schon stressig genug ja (.) und ich find nich dass es sinn(.)voll is wenn (..) äh (..) wenn
449 Referendare irgendwie (..) sich trotz Erkältung und was weiß ich dann in die Schule schleppt weil er denkt
450 er muss sein Sch- Stoff schaffen bis zum nächsten Unterrichtsbesuch und (.) äh zum Schluss (.) sechs
451 Wochen lang ausfällt weil er ne (.) Herzkloppenentzündung hat oder so also das finde ich schon (.) extrem
452 ne //mh// (...) ich meine das is 'n extremer Einzelfall aber (...) ich glaub da sind viele (.) total (..) am Ende
453 zum Schluss (..) also wenn ich (..) wenn ich (..) aufs Studium gucke und sage (.) da wird so ne Einstellung
454 geprägt //mh// (...) dann is es glaube ich beim (.) Referendariat wird dann so (..) geguckt wer das psychisch
455 durchhält (..) @.@ und wer nach den zwei Jahren schon so (.) Burnout-Symptome zeigt der hat's dann halt
456 irgendwie nich geschafft@ also so so kommt's eim manchmal vor und man muss halt schaffen und dann (.)
457 äh (.) kann man schon mal entscheiden ob die dann (..) ähm (..) gut genug sind Beamte zu werden oder
458 @ich weiß es nich@ (..) mh (...) wer die stärksten Nerven hat (6) aber ich bin schon wieder von deiner
459 Frage abgekommen 00:53:23-3

460 **CS:** [Nee ich glaub das is schon @()@

461 S: Ich fang immer an zu erzählen und ich weiß dann nich mehr was du gefragt hast

462 **CS:** @.@ (.)Ja gibt (.) es so für dich noch abschließend was (..) entscheidend wo du sagst ja das (4)
463 ähm (.) einfach was für dich is'n prägend was für dich prägend war hast du schon so gesagt aber
464 einfach noch mal (.) son Rundumschlag (..) einerseits

465 S: Also ich denk

466 **CS:** [Die Ausbildung

467 S: Ja also ich denke (..) so so zu meiner jetzigen Situation (..) äh (...) weiß ich dass mir (.) also dass es nie
468 (..) dass es keine falsche Entscheidung war (.) das so (.) zu wählen oder so zu machen wie ich das (.) wie
469 ich das gemacht hab (..) oder mache (...) und (...) dass ich ja merke dass es mir (..) Spaß macht wenn ich in
470 der Schule bin //mh// also dass (..) dass es alles super is und dass ich mir das (.) total klasse vorstellen kann
471 wenn ich (.) nich noch (.) äh (..) von zwei andern Seiten irgendwie Druck kriege //mh// (.) oder (.) mir selber
472 Druck mache (..) also wenn ich einfach ne Klasse hab für die ich was oder mehrere Klassen hab und für die
473 ich den Unterricht vorbereiten kann //mh// und meinen Unterricht auch machen kann und nicht noch
474 nebenbei (.) Referate halte und (...) wat weiß ich noch vorbereite //mh// und so (...) und dann (..) also dann
475 kann ich mir dann das schon (.) richtig gut vorstellen

476 **CS:** Okay (.) dann (.) danke (.) //ja// für deine Zeit die du dir genommen hast