



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Berufswahlprozesse männlicher Volksschullehrer

Eine explorative Studie auf Basis biografisch-narrativer Interviews

verfasst von

Melanie Hörlesberger BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

066/848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, die hier vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst zu haben und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Sowohl wortwörtlich als auch inhaltlich entnommene Passagen wurden als solche erkennbar gemacht.

Ich bestätige, dass diese Masterarbeit in keiner Form zum Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung eingereicht wurde.

Ort, Datum

Melanie Hörlesberger

INHALT

1	Einleitung	1
2	Forschungsinteresse und Forschungsziel	3
3	Männer im pädagogischen Arbeitsfeld	5
3.1	Statistische Daten	5
3.2	Argumente für den Angleich der Geschlechterverhältnisse	8
3.3	Jungenförderung versus Mädchenförderung	10
3.4	Das Berufsbild: Volksschullehrer/-in	11
3.5	Bisherige Forschungsarbeiten	12
4	Grundlagen der Berufswahl	16
4.1	Berufswahl – Berufsfindung – Berufsentscheidung	16
4.2	Klassische Theorien und Konzepte der Berufswahl	17
4.3	Die Entscheidung zum Lehrberuf	20
4.4	Einfluss des näheren sozialen Umfelds	22
4.4.1	Das familiäre Umfeld	22
4.4.2	Peergroups	23
4.4.3	Das schulische Umfeld und die Lehrperson	23
4.4.4	Sonstige Einflussfaktoren auf die Wahl des Volksschullehrberufs	25
4.5	Geschlecht und Berufswahl	26
5	Exkurs: Geschlecht aus konstruktivistischer Perspektive	27
6	Biografie(-Forschung)	30
6.1	Biografieforschung als qualitativen Forschung	31
6.1.1	Biografie und Lebenslauf	32
6.1.2	Erinnerung und Erfahrung in der biografischen Arbeit	32
6.1.3	Das Subjekt und seine Biografie	33
6.1.4	Biografie und Gesellschaft	34
6.2	Die Berufswahl aus biografischer Perspektive	35
6.3	Biografie und Geschlecht	37
7	Aufbau der empirischen Studie	39

7.1	Forschungsmethoden und -methodologien.....	39
7.1.1	Grounded Theory.....	39
7.1.2	Das (biografisch-)narrative Interview	40
7.1.3	Die Narrationsanalyse nach Schütze.....	41
7.2	Verlauf des Forschungsprozesses.....	43
7.2.1	Das Sample.....	43
7.2.2	Datenerhebung anhand biografisch-narrativer Interviews.....	44
7.2.3	Auswertung des Datenmaterials.....	45
8	Ergebnisse der Untersuchung.....	47
8.1	Darstellung der Einzelfälle.....	47
8.1.1	Fallstudie Stephan Fiedler: „ <i>Mir geht es um das Soziale</i> “	47
8.1.2	Fallstudie Josef Groß: „ <i>Ich wollt nie Lehrer werden</i> “	67
8.1.3	Fallstudie Martin Neumüller: „ <i>Es hat sich einfach zufällig ergeben</i> “	86
8.2	Vergleich der Einzelfälle	108
8.2.1	Aktive Kindheit und Freizeitgestaltung	108
8.2.2	Das Erleben von sozialen Gemeinschaften.....	109
8.2.3	Pädagogische Vorerfahrungen.....	110
8.2.4	Der Einfluss der Institution Schule	111
8.2.5	„Lehrer/-innenfamilien“	112
8.2.6	Der Weg ins Studium	113
8.2.7	Die Einmündung ins Berufsleben.....	115
8.2.8	Männer im frauendominierten Studium und Beruf	117
8.3	Berufswahl von Volksschullehrern aus biografischer Perspektive.....	119
9	Resümee.....	123
	Literaturverzeichnis	A
	Kurzfassung.....	B
	Abstract.....	C
	Anhang.....	D

1 EINLEITUNG

Heutzutage sollten Männern und Frauen in Österreich die verschiedensten Bildungswege und Berufsmöglichkeiten im Grunde gleichermaßen offenstehen. Dennoch scheinen typische Männer- und typische Frauenberufe zu existieren und eine Segmentierung des Arbeitsmarktes nach dem Geschlecht zu bestehen. Einzelnen Berufsgruppen haften die Zuordnungen *typisch männlich* und *typisch weiblich* an, was die Berufswahl zu beeinflussen scheint (vgl. Krüger 2001: 285). Besonders geringe Männeranteile sind in sozialen und in pädagogischen Berufen zu verzeichnen. Gemäß diesem Trend lag der Anteil der männlichen Volksschullehrer im Schuljahr 2011/2012 laut Erhebung der *Statistik Austria* (2013: 288) bei unter neun Prozent. Was Schule betrifft, ist die Volksschule jener Bereich, in dem am wenigsten Männer unterrichten und deshalb wird in dieser Arbeit die Berufsgruppe der Volksschullehrer in den Blick genommen. Jedoch steht in diesem Sinne die positive Komponente im Zentrum, sodass der Fokus auf die Männer gerichtet wird, welche den Beruf wählten und ausüben. Konkret werden in dieser explorativen Arbeit Interviews mit drei männlichen Volksschullehrern geführt, die in diesem Zuge ihre Lebensgeschichten darstellen. Das gewonnene empirische Material wird anschließend auf folgende Forschungsfrage hin analysiert: „*Wie kommen Männer dazu, den Beruf des Volksschullehrers zu wählen?*“ Im Sinne der Grounded Theory, welche den methodologischen Rahmen dieser Arbeit darstellt, wird die Frage besonders offen gestaltet und auf das Formulieren von Theorien und Hypothesen im Vorfeld verzichtet, um den Fokus möglichst wenig einzuschränken.

Der Fragestellung liegt die Vorstellung von Berufswahl als komplexer, längerer – gar „*lebenslanger*“ (Kohli 1975: 130) – Prozess zu Grunde. Unterschiedlichste Komponenten – bewusste und unbewusste Leistungen des Subjekts als auch eine Vielzahl von weiteren Einflussfaktoren – bedingen die Berufswahl (vgl. Beinke 2006: 15). Diese Vorstellung von Berufswahl als Prozess steht in konstitutivem Zusammenhang mit den Grundannahmen der Biografieforschung, auf welchen diese Arbeit aufgebaut wird und die somit als theoretischer Rahmen verstanden werden kann. Es steht dabei stets die subjektive (Re-)Konstruktion der Lehrer im Zentrum, in welcher mögliche Aspekte der Berufswahl, deren Bedeutung und komplexe Zusammenhänge sichtbar werden könnten.

Auf diese Weise zielt die Arbeit darauf ab, einen Beitrag zur Grundlagenforschung zur Berufswahl zu leisten.

Bezüglich des Aufbaus wird diese Masterarbeit in zwei Hauptteile, einen Theorieteil und einen empirischen Teil gegliedert. Im Theorieteil werden für die Fragestellung relevante Grundlagen zusammengefasst: So wird eröffnend die Situation von Männern, die in Österreich im frauendominierten Arbeitsumfeld und insbesondere im Volksschullehrberuf tätig sind, umrissen. Dabei werden statistische Daten zusammengefasst, Projekte zur Förderung der Geschlechtergleichberechtigung aufgezeigt, der bisherige Forschungsstand umrissen und das Berufsbild des Volksschullehrers dargestellt. Ein weiteres wichtiges Kapitel beschäftigt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen zur Berufswahl im Allgemeinen und mit besonderer Berücksichtigung des (Volksschullehr-)Berufs. Sowohl klassische Berufswahltheorien als auch wesentliche Einflussfaktoren auf die Berufswahl werden vorgestellt. Konstitutive Bedeutung kommt weiters der Darstellung der Grundannahmen der Biografieforschung zu. Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage wird dabei explizit auf das Thema Geschlecht Bezug genommen. Der Geschlechteraspekt zieht sich durch die gesamte Arbeit, sodass er in mehreren Kapiteln aufgegriffen wird. Eine Beschreibung der angewendeten Forschungsmethoden markiert den Übergang zum empirischen Teil der Arbeit. In diesem Zuge werden Grundlagen zu den angewendeten Methoden – dem biografisch-narrativen Interview und der Narrationsanalyse nach Schütze – zusammengefasst und die Anwendung in der konkreten Studie dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung ausführlich aufbereitet. Dabei werden die Einzelfälle analysiert und in einem weiteren Schritt aufeinander bezogen und verglichen. Darauf basierend werden Folgerungen hinsichtlich der Berufswahl gezogen und Reichweiten und Grenzen dieser Studie diskutiert. Den Abschluss bildet das Resümee, in dem die Forschungsarbeit noch einmal reflektiert und ein Ausblick gewagt wird.

2 FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSZIEL

In dieser Masterarbeit stehen männliche Volksschullehrer und ihre Berufswahl im Zentrum. Das Ziel besteht darin, auf Basis erzählter Lebensgeschichten, die Berufswahlprozesse der Volksschullehrer zu rekonstruieren und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten. Je nach Einzelfall können Aspekte wie etwa Berufswahlmotive, Handlungsstrategien oder Einflüsse von sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen – in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen – zum Thema werden. Folgende Fragestellung wurde dahingehend formuliert:

„*Wie kommen Männer dazu, den Beruf des Volksschullehrers zu wählen?*“

Die große Offenheit dieser Fragestellung verweist darauf, dass diese Arbeit als eine explorative Studie angelegt ist, welche die Theoriegenerierung in Bezug auf die Berufswahl ins Zentrum stellt. Bewusst werden nicht konkrete Aspekte wie etwa Berufswahlmotive oder Handlungsstrategien fokussiert. Die Offenheit soll den Lehrern die Chance geben, das zu erzählen, was ihnen im Bezug auf ihre Wege in den Beruf wichtig ist. Die subjektiven (Re-)Konstruktionen der Lebensgeschichten stellen dafür die Basis dar. Auf Grundlage dieser Überlegungen erscheint *Grounded Theory* einen geeigneten methodologischen Rahmen zu bieten. In diesem Sinne wurde im Vorfeld bewusst davon Abstand genommen, Hypothesen und Theorien zu formulieren. Im Zuge dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Grundlagenforschung zur Berufswahl geleistet werden.

Aus Sichtweise der *Biografieforschung* liegen die Annahmen zu Grunde, dass eine Vielzahl von Faktoren auf die Berufswahl einwirkt und dass diese als längerer – *gar lebenslanger* (Kohli 1975: 30) – Prozess zu begreifen ist. Dieser Prozess stellt hohe Anforderungen an das Subjekt, das die Vielzahl der Berufswege wahrnehmen und seine Möglichkeiten in Bezugnahme auf gesellschaftliche, institutionelle, arbeitsmarkttechnische Aspekte abschätzen, planen und verwirklichen muss (vgl. Lemmermöhle/Nägele 1999: 17). Orientiert an diesem Verständnis der Berufswahl scheint die Biografieforschung, hinsichtlich ihrer Grundannahmen und methodischer Vorgehensweisen, einen geeigneten Rahmen zu bieten, um dieser Frage nachzugehen. Biografisch-narrative Interviews bieten die Möglichkeit, die Prozesshaftigkeit der Berufswahl zu berücksichti-

gen, weswegen dieses methodische Vorgehen zum Einholen des empirischen Materials gewählt wird. Konkret werden drei Interviews mit männlichen Volksschullehrern geführt und ausgewertet. Durch die biografischen Erzählungen werden individuelle Lebensgeschichten aufbreitet, um auf diese Weise die Komplexität individueller Berufswahlprozesse zum Ausdruck zu bringen. Idealerweise sollten auch über den konkreten Einzelfall hinaus fallvergleichende Erkenntnisse zur Berufswahl herausgearbeitet werden.

Da auch das Thema *Geschlecht* – bzw. ungleiche Geschlechterverhältnisse in bestimmten Berufsgruppen – eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielt, wird auch dieser Aspekt – und die Möglichkeit geschlechterspezifischer Aspekte und Faktoren – im gesamten Verlauf der empirischen Arbeit berücksichtigt.

3 MÄNNER IM PÄDAGOGISCHEN ARBEITSFELD

In Österreich stehen im heutigen Zeitalter Männern und Frauen im Grunde die verschiedensten Bildungswege und Berufsmöglichkeiten gleichermaßen offen. Dennoch scheinen typische Männer- und typische Frauenberufe zu existieren. Krüger (2001: 285) setzt *Geschlecht* mit der Thematik *Berufswahl* in Verbindung. Sie sieht eine eindeutige wechselseitige Beeinflussung der beiden Kategorien (männlich und weiblich) und betont eine eindeutige Segmentierung des Arbeitsmarktes nach dem Geschlecht. Einzelnen Berufsgruppen haften die Zuordnungen *typisch männlich* und *typisch weiblich* an, was die Berufswahl erheblich beeinflusst, so auch im pädagogischen Bereich. Die Bezeichnung *pädagogischer Bereich* meint in diesem Sinn die Berufstätigkeit als Erziehungs- bzw. Lehrperson in Bildungseinrichtungen von Kindergarten bis hin zu Allgemein Höher Bildenden Schulen (AHS) zu verstehen. Im Folgenden sollen grundlegende statistische Daten die *Situation der Männer* im pädagogischen Arbeitsfeld und vor allem im Volksschulbereich näher beleuchten.

3.1 Statistische Daten

Was den Männeranteil im Lehrberuf¹ betrifft, könnte für Österreich die Gleichung „je kleiner, desto weniger Mann“ (Aigner/Rohrmann 2012: 11) angeführt werden, was folgende Darstellung der Statistik Austria² (2013: 288) stützen würde.

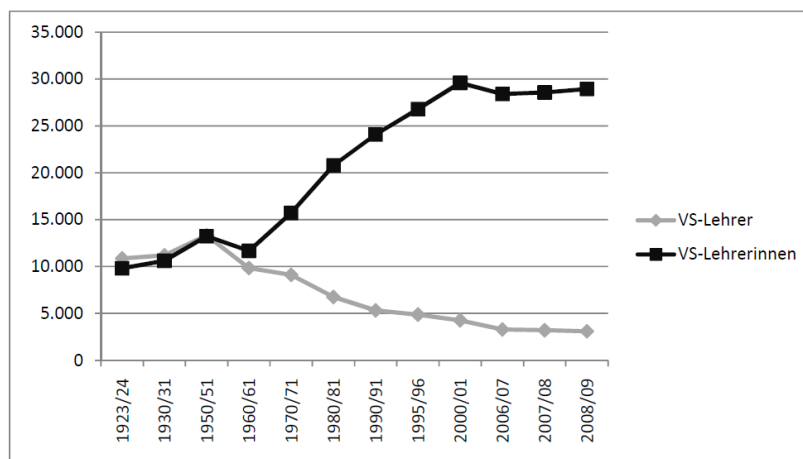
Schuljahr 2011/2012	Gesamt	weiblich	weiblich %	männlich	männlich %
Volksschulen	29.910	27.261	91,14	2.649	8,86
Hauptschulen	27.872	19.838	71,17	8.034	28,83
AHS	20.820	12.948	62,19	7.872	37,81

Männeranteil des Lehrpersonals in unterschiedlichen Schulstufen

¹ Der Begriff *Lehrberuf* ist in dieser Arbeit nicht als Sammelbegriff für Berufe, die mit der Lehrabschlussprüfung abgeschlossen werden zu verstehen, sondern als Bezeichnung für die Berufe, in denen die Lehrtätigkeit im Zentrum steht.

² Zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit lagen noch keine aktuelleren Daten der Statistik Austria, etwa für das Schuljahr 2012/13 vor, sodass die Zahlen von 2011/12 herangezogen wurden.

Der Männeranteil im Volksschulbereich lag also im Schuljahr 2011/2012 bei neun Prozent. Es zeigt sich zwar, dass der Frauenanteil auch in Hauptschulen und im AHS-Bereich überwiegt, dennoch ist bzgl. der Geschlechterverteilung ein größerer Sprung zwischen Volksschule und Hauptschule zu verzeichnen, da der Männeranteil in den Hauptschulen mehr als drei Mal so hoch ist. Die Veränderung des Geschlechterverhältnisses über die letzten Jahrzehnte hinweg soll durch folgende Grafik verdeutlicht werden.



Chronologische Entwicklung des Geschlechterverhältnisses im Volksschulbereich (Aigner et.al. 2011: 14)

Dieser Grafik nach zu urteilen ist zwischen 1920 und 1960 das Verhältnis der Geschlechter relativ ausgeglichen. Zu Beginn (1923) ist der Männeranteil sogar etwas höher als der Frauenanteil. Mit den Kriegsjahren beginnt sich das Verhältnis zu Gunsten der Frauen zu verschieben und ab den 1960er Jahren scheint die Schere besonders stark auseinanderzuklaffen und der Männeranteil rapide zu sinken. Möglicherweise spielen gesellschaftliche und politische Bedingungen der Kriegsjahre und der Nachkriegszeit eine konstitutive Rolle in dieser Entwicklung. Jedoch scheint sich die Verteilung auch in jüngerer Vergangenheit noch weiter verschoben zu haben, der Männeranteil sank zwischen 2000 und 2009 weiter und diese Tendenz hielt bis heute an, auch wenn die Nachwirkungen des Krieges eigentlich überwunden sein müssten und Männern und Frauen heute die gleichen beruflichen Möglichkeiten offenstehen sollten.

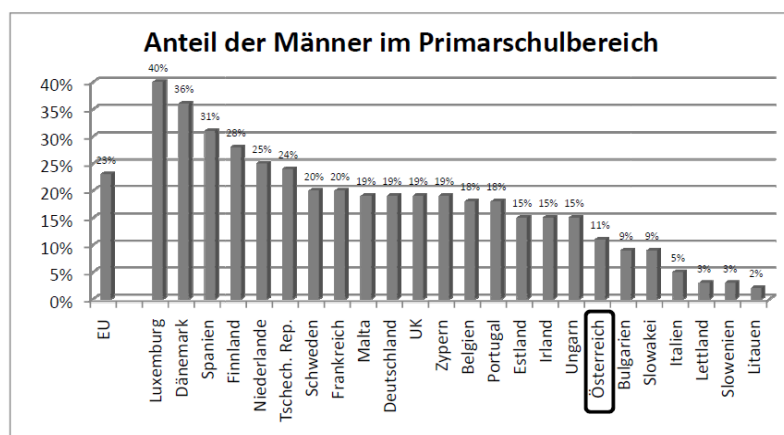
Diese oben dargestellte Grafik zeigt, dass sich der Männeranteil in den letzten Jahrzehnten verringert hat. Diese Entwicklung wird in der wissenschaftlichen Diskussion als „*Feminisierung des Lehrberufs*“ (Aigner et.al. 2011: 1) diskutiert, die im Volksschulbe-

reich besonders ausgeprägt auftritt (vgl. ebd.). Die Zahlen bezüglich der momentanen Studenten/-innen an den Pädagogischen Hochschulen scheinen – zumindest in sehr naher Zukunft – keine Erhöhung des Männeranteils zu prognostizieren. Der durchschnittliche Männeranteil an den Pädagogischen Hochschulen liegt bei unter neun Prozent. So studierten im Studienjahr 2011/2012 insgesamt 6230 Studenten/-innen an Österreichs Pädagogischen Hochschulen (Volksschullehramt), wobei nur 555 männliche Studenten verzeichnet wurden (vgl. BM:UKK online 2, Grunddaten des Österreichischen Schulwesens). Besorgniserregend³ ist in dieser Beziehung, dass besonders viele Männer die Ausbildung zum Volksschulpädagogen abbrechen. Die Abbruchsquote in den letzten Jahren liegt bei Männern deutlich höher als bei Frauen. Um ein besonders auffälliges Beispiel zu nennen, brachen im Studienjahr 2004/05 33,3 Prozent der Studenten das Volksschullehramtsstudium ab, aber nur 13,8 Prozent der Studentinnen (vgl. Aigner et.al. 2011: 1).

Der geringe Männeranteil im Primarschulbereich ist allerdings nicht nur ein *Problem* in Österreich. Auch in den umliegenden EU-Ländern war laut Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM:BWK 2005: 5) der Männeranteil gering und in manchen Fällen noch drastischer – etwa in Litauen, Slowenien oder Lettland, die den geringsten Männeranteil verzeichneten. Dennoch liegt der Männeranteil in Österreich unter dem EU-Durchschnitt, der bei 23 Prozent liegt und damit mehr als doppelt so hoch ist⁴. In Bezug auf Österreich gibt diese Grafik nebenbei Auskunft, dass sich in der Zwischenzeit der Männeranteil um weitere zwei Prozent verringert hat – was von bestimmten Standpunkten aus vermutlich als besorgniserregend eingestuft wird.

³ *Besorgniserregend*, diese Formulierung wurde aus dem Grund gewählt, weil generell in allen Berufsgruppen eine ausgeglichene Geschlechterverteilung gewünscht wird, was mit unterschiedlichen Argumenten begründet wird. Im pädagogischen und soziologischen Bereich steht dabei vor allem das Plädieren für männliche Bezugspersonen im Vordergrund. Die Männer seien z.B. durch *moderne* Familienkonstellationen in der Unterzahl (vgl. Aigner et.al. 2012: 14). Ob dieses Argument als berechtigt erachtet wird, dazu gibt es wieder sehr konträre Ansichten.

⁴ Die Erhebung dieser Zahlen liegt schon mehrere Jahre zurück. Sie werden dennoch herangezogen, da keine neueren Zahlen zum EU-Vergleich ermittelt werden konnten. Es kann aber dennoch davon ausgegangen werden, dass die allgemeinen Tendenzen ähnlich geblieben sind und die Grafik somit trotzdem repräsentativ ist.



Männeranteil im EU-Vergleich (BM:BWK 2005: 5)

Auf welche Gründe dieser geringe Männeranteil und die hohe Abbruchsquote zurückzuführen sind, dazu gibt es unterschiedliche Theorien und Untersuchungen, doch in dieser Masterarbeit wird der Fokus auf die positive Komponente – auf Männer, die diesen Beruf ergreifen – gelegt. In diesem Zuge könnte möglicherweise trotzdem Rückschluss auf diese negative Entwicklung gezogen werden, auch wenn darin nicht das primäre Interesse liegt.

3.2 Argumente für den Angleich der Geschlechterverhältnisse

Im Zentrum der Diskussionen um die Bedeutung ausgeglichener Geschlechterverhältnisse in den einzelnen Berufsgruppen und besonders in den Lehrberufen gibt es unterschiedliche Standpunkte, die ausgeglichenen Geschlechterverhältnissen eine wichtige Rolle zusprechen. Ein Ausgleich scheint im Allgemeinen befürwortet zu werden, wobei sich wissenschaftliche Zugänge unterschiedlicher Begründungsansätze bedienen. Ein zentraler Argumentationsansatz scheint jener, dass Männer eine besondere Rolle in der kindlichen Entwicklung spielen und deshalb in pädagogischen Einrichtungen auch ein entsprechender Männeranteil vorhanden sein sollte: Männer unterstützen die gesunde Entwicklung von Kindern und besonders die von Jungen, zum einen durch das Fungieren als männliche Bezugsperson und zum anderen durch die zugeschriebene Vorbildwirkung. Im Zentrum stehen somit Aufgaben die grundsätzlich den Vätern zugeschrieben werden. Da im Hinblick auf die Pluralisierung der Lebensformen, beziehungsweise der Familienformen (siehe Kohli 1985), die Väter teilweise nicht zur Verfügung stehen,

sollte diese Lücke durch männliche Pädagogen gefüllt werden – eine Funktion, die Aigner und Rohrmann (2012) mit der symbolischen Metapher „*public fatherhood*“ (Aigner/Rohrmann 2012: 14) bezeichnen. Die Bedeutung von Männern für die kindliche Entwicklung wurde vielfach untersucht. Positive Auswirkungen von Männern in pädagogischen Einrichtungen können z.B. von der groß angelegten empirischen NICHD-Studie (National Institute of Child Health and Human Development) und Early Child Care Network (2000 / 2002) bestätigt werden (vgl. ebd.: 17) andere Wissenschaftler/-innen z.B. Francis, B./Skelton, C (2008); Johannson, I: (2004); Lahelma, E (2000) und Skelton, C. u.a. (2009) stehen dem aber kritisch gegenüber (vgl. Faulstich-Wieland 2010: 499).

Ein weiterer Ansatz für die Befürwortung von ausgeglichenen Geschlechterverteilungen in Berufen generell ist jener der Gleichberechtigung: Besonders seitens der Geschlechterforschung werden die unausgeglichenen Geschlechterverhältnisse und das Existieren von typischen Männer- und typischen Frauenberufen als problematisch erachtet. Weiblich dominierte Berufe werden generell schlechter entlohnt, bieten schlechtere Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten. Weiters scheint auch in Bezug auf rechtliche Bedingungen, Ausbildungsmöglichkeiten und den tatsächlichen Berufseinstieg keine Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern zu bestehen. Trotz besseren Schulabschlüssen erreichen Mädchen ihre Ziele oft nicht und nehmen nach dem Berufseinstieg karrieretechnisch schlechtere Positionen ein, was statistische Daten bestätigen und auf strukturelle und gesellschaftliche Chancenungleichheit schließen lässt. Zurückgeführt wird dies auf unterschiedlichste Gründe, wie alltagstheoretischen Grundüberzeugungen oder mediale Repräsentation von Rollenklischees aber auch Formen der strukturellen Benachteiligung des Ausbildungssystems. Durch einen Ausgleich der Geschlechterverteilung sollte der Problematik der Benachteiligung entgegengewirkt werden. Dieser Lösungsansatz ist jedoch umstritten und wird vielerseits kritisiert (vgl. Stauber 2013: 142ff.). Diese Debatte hier weiter auszuführen wäre zwar interessant, würde jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen.

Ausgeglichene Geschlechterverhältnisse scheinen jedenfalls gesellschaftlich ein zentrales Ziel darzustellen, insbesondere für das Ausbildungssystem und einzelnen (Aus-) Bildungsinstitutionen, wie Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dieses Ziel wird

auch abseits dieser Institutionen verfolgt, etwa durch Projekte der beruflichen Mädchen- und Jungenförderung, auf welche im Folgenden näher eingegangen wird.

3.3 Jungenförderung versus Mädchenförderung

In Österreich werden einige Projekte durchgeführt, um Jugendlichen Berufe, welche stark vom anderen Geschlecht dominiert sind, näherzubringen. Es scheint das Bestreben zu bestehen, die Geschlechterverteilung in den unterschiedlichsten Berufsgruppen anzugleichen. In den letzten Jahren wurde immer wieder Kritik geäußert, dass der Fokus zu stark auf der Mädchenförderung liegt und dass den Männern zu wenig Aufmerksamkeit zukommt. Die Angebote des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung scheinen diese Umstände zu untermauern. Es wird der Eindruck erweckt, dass der Fokus (immer noch) stärker auf der Mädchenförderung liegt. Insbesondere das Projekt „Mut“ (Mädchen und Technik), das seit 2002 läuft, wird stark beworben (vgl. BM:UKK online 1, Geschlechtersensible Berufsorientierung). Zur Mädchenförderung scheint eine Vielzahl an Initiativen angeboten zu werden. Folgende Organisationen und Projekte werden hier beispielhaft angeführt:

- Projekt „MiT“ – Mädchen in die Technik: ein Projekt aus Oberösterreich
- Organisation „Sprungbrett für Mädchen“
- Projekt „Fit Wien-Nö-Bgld“

Dennoch gibt es mittlerweile Projekte, die den Fokus auf die Jungenförderung legen und versuchen, Jungen weiblich dominierte Berufe, wie auch den Lehrberuf, näherzubringen. Allen voran wäre das Projekt *Boys‘ Day* zu nennen. Im Jahr 2008 wurde dieses österreichweite Projekt vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) ins Leben gerufen, um jungen Männern die Breite des Berufswahlspektrums vor Augen zu führen, da starre Rollenklischees oft das Sichtfeld einschränken (vgl. BMAK online, Boys‘ Day). Österreichweit wird ein breites Aktionsprogramm geboten, das etwa Workshops oder Schnuppertage in unterschiedlichen Einrichtungen offeriert, welches Burschen ab zwölf Jahren in Anspruch nehmen können (vgl. Boys‘ Day online, Boys‘ Day). Der Boys‘ Day ist ein weitläufiges Projekt, welches unterschiedlichste Möglichkeiten zu bieten scheint, dennoch zeigten die Recherchen, dass

die große Bandbreite an Initiativen nicht gegeben ist. Möglicherweise findet gerade eine Umorientierung statt, welche die männliche Zielgruppe stärker miteinbindet. Darauf würde der Aspekt, dass Boys‘ Day ein vergleichsweise junges Projekt ist, hinweisen, doch dies ist reine Spekulation. Resümierend lässt sich festhalten, dass Boys‘ Day in Österreich das einzige größere und bekanntere Projekt zu sein scheint.

3.4 Das Berufsbild: Volksschullehrer/-in

Da in dieser Arbeit der Fokus auf einem speziellen Beruf innerhalb des pädagogischen Feldes liegt – *Volksschullehrer/-in* – wird das Berufsbild im Folgenden zusammenfassend skizziert. Folgende Beschreibung des Berufs wurde der Homepage des AMS (Arbeitsmarktservice Österreich)⁵ entnommen:

„VolksschullehrerInnen unterrichten Kinder zwischen der ersten und vierten Schulstufe. Neben dem Unterricht in den Grundlagenfächern nimmt die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und individueller Begabungen eine wichtige Stellung ein. Die Gestaltung eines altersgemäßen Unterrichts stellt eine hohe Anforderungen an die pädagogische Kompetenzen [sic!] der VolksschullehrerInnen. Neben dem Abhalten des Unterrichts zählen die Unterrichtsvorbereitung, die Beurteilung der SchülerInnen sowie auch administrative Tätigkeiten zum Aufgabenfeld von VolksschullehrerInnen“ (AMS online, Berufsinformationssystem Volksschullehrer/-in).

Dem Beruf Volksschullehrer/-innen wird also Arbeit auf der inhaltlichen als auch sozialen Ebene im Umgang mit Kindern zugewiesen, wobei laut dieser Definition besonders pädagogische Kompetenzen notwendig sind. Folgende weitere Eigenschaften werden in Bezug auf diesen Beruf angeführt: Im fachlichen Bereich werden Eigenschaften wie didaktisches Wissen, EDV-Qualifikationen und die Kenntnis berufsbezogener Gesetzesgrundlagen aufgelistet. Quantitativ betrachtet überwiegt aber die Zahl der *überfachlichen Qualifikationen*: Volksschullehrern/-innen werden Qualifikationen wie „*Aufgeschlossenheit, Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Einsatzbereitschaft, Fremdsprachen-Kenntnisse, Freundlichkeit, Frustrationstoleranz, Hilfsbereitschaft, Kontaktbereitschaft (...)*“ (AMS online, Berufsinformationssystem Volksschullehrer/-in) zugeschrieben.

⁵ Für diese Erklärung wurde bewusst diese Darstellung des AMS gewählt und nicht etwa jene von Pädagogischen Hochschulen oder anderen pädagogischen Institutionen. Es wurde bewusst eine pädagogische Perspektiveneinnahme vermieden und eine allgemeinere gesellschaftlichere Perspektive – welche jegliche Formen von Berufen in den Fokus nimmt – gewählt.

Diese Aufzählung von Anforderungen und gewünschten Qualifikationen weist darauf hin, dass der Schwerpunkt auf den sozialen und pädagogischen Bereich gelegt wird. Zwar werden vereinzelt auch andere Bereiche miteinbezogen, jedoch scheint von Seiten des österreichischen Arbeitsmarktservices der Beruf Volksschullehrer/-in sehr stark als Sozialberuf dargestellt zu werden. Für mich – als Volksschullehrerin – grundlegend erscheinende Faktoren wie fachliches Wissen, Didaktik oder Organisationsfähigkeit verschwinden beinahe in der Quantität der aufgezählten Sozialaspekte. Die Gesamtgestalt dieser Beschreibung wirkt jedoch, als würden dem Volksschullehrerberuf hohe Anforderungen zugemessen werden, wenn auch mit einschlägiger Gewichtung.

3.5 Bisherige Forschungsarbeiten

In Bezug auf diese Masterarbeit konnten unterschiedliche Forschungsarbeiten und Studien ausgemacht werden, welche hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung oder ihres wissenschaftlichen Zugangs Ähnlichkeiten aufweisen und daher relevant sind. Im Folgenden werden jene Forschungsarbeiten überblicksmäßig vorgestellt. Dabei ist die Auswahl auf österreichische Studien reduziert, da die Studien- und Berufsbedingungen zwischen den Nationen stark variieren und somit in Bezug auf die Berufswahl schwer zu vergleichen sind. Folgende Forschungsarbeiten zur Berufswahl von Pädagogen in Österreich konnten ausgemacht werden:

1. Forschungsarbeiten der Universität Innsbruck

An der Universität Innsbruck widmen sich Wissenschaftler/-innen – zu nennen insbesondere Josef Aigner – dem geringen Männeranteil in pädagogischen Berufen. Folgende zwei Projekte werden hier exemplarisch vorgestellt:

- *„elementar“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern (Aigner: 2012):*
Eine Gruppe von Forschern/-innen der Universität Innsbruck legten unter der Leitung von Josef Aigner den Fokus in einem 2008 bis 2010 laufenden Projekt *elementar* auf die Zielgruppe männlicher Pädagogen in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Das Ziel bestand darin, durch die Analyse von Lebensgeschichten und Berufswahlprozessen die Ausbildungszufriedenheit und die generellen Erfah-

rungen von Männern und Frauen in pädagogischen Berufen zu evaluieren. Sowohl inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch methodisches Vorgehen sind sehr breit gefächert: Kinder, Eltern, Studenten/-innen und Pädagogen/-innen wurden miteinbezogen, um auf Fragen nach Einstellungen zu pädagogischen Berufen, Berufswahlmotiven im Allgemeinen, bisherigen Erfahrungen und Einschätzungen Auskunft zu geben. Auch wurden biografische Erzählungen von männlichen Pädagogen eingeholt, welche bei der Auswertung des vielfältigen Datenmaterials jedoch wenig Berücksichtigung fanden. Die Ergebnisse sollen unter anderem dazu dienen, die Ausbildungsbedingungen in Zukunft verstärkt an die Bedürfnisse von Männern anzupassen, um mehr Männer für pädagogische Berufe zu begeistern. Auf diese Weise kann die Arbeit direkt in Verbindung mit der bildungspolitischen Diskussion in Österreich gebracht werden (vgl. Aigner/Rohrmann 2012: 12ff.).

- *Studienabbruch von Männern in der Volksschullehrerausbildung – Individuelle und institutionelle Bedingungen (Aigner et.al. 2011)*: In einem weiteren Projekt widmete sich Josef Aigner der hohen Studienabbruchsquote von Männern. Ausgangslage stellte folgende Frage dar: „*Warum brechen viele Männer die Ausbildung zum Volksschullehrer ab?*“ (ebd.: 2). Vorbereitend wurden bisherige Literatur aufgearbeitet und europaweite Statistiken recherchiert, um die Situation in Österreich im globaleren Kontext empirisch zu erfassen. Davon ausgehend wurde ein Theoriemodell zum Studienabbruch von Volksschullehramtsstudenten erstellt. Auf dieser Basis wurden anhand von Interviews und Fragebogenerhebungen Studienabsolventen/-innen als auch Studienabbrecher/-innen befragt, um Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage zu erhalten. Die Erkenntnisse sollen ebenso dazu genutzt werden, die Studienverhältnisse des Volksschullehramtsstudiums auf die Bedürfnisse der Studenten besser abzustimmen, mit dem Ziel, mehr Männer für diesen Beruf zu begeistern und die Studienabbruchsquote zu minimieren (vgl. ebd.: 2f.).

2. Diplomarbeiten an der Universität Wien

An der Universität Wien wurden bereits mehrere Diplomarbeiten eingereicht, welche für diese Masterarbeit relevant sein könnten. Zwei Arbeiten, die besondere Bedeutung in Bezug auf die behandelte Thematik oder das Forschungsvorgehen aufzeigen, werden im Folgenden angeführt und ihre Relevanz dargestellt.

- „*Grundschule ohne Männer?*“ – *Zur pädagogischen Relevanz von Lehrern und ihre Berufswahlmotive*“ (Vogelsinger 2009): Verena Vogelsinger stellt in ihrer Diplomarbeit die Berufswahl männlicher Volksschullehrer in den Mittelpunkt. Den Ausgangspunkt stellen die Grundannahmen, dass männliche Bezugspersonen in Bildungseinrichtungen für Kinder als Vorbilder notwendig sind und dass hinsichtlich der Berufswahl Rollenzuweisungen und soziale als auch familiäre Hintergründe besonders einwirken, dar. Ins Zentrum ihrer Arbeit stellt sie die Berufswahlmotive von männlichen Volksschullehrern. Auf Basis der Einzelfallanalyse wurden durch problemzentrierte Interviews Daten erhoben und anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Durch die Fokussierung der Berufswahlmotive sollte Rückschluss auf mögliche Zusammenhänge hinsichtlich der formulierten Theorien – bezogen auf die Bedeutung männlicher Bezugspersonen und das Einwirken gesellschaftlicher Komponenten – gezogen werden (vgl. Vogelsinger 2009 6ff.).
- *Junge Frauen am Übergang von der Schule in technisch-naturwissenschaftliche Studienrichtungen* (Fassl 2012): Michaela Fassl legt in ihrer Diplomarbeit den Fokus auf Frauen, welche stark von Männern dominierte Studienrichtungen einschlugen, wobei sie sich insbesondere für die Schwelle der Studieneinmündung interessiert. Anhand biografisch-narrativer Interviews wird der Frage „*Wie (re)konstruieren junge Frauen ihren Ausbildungsfindungsprozess hin zu einem technisch-naturwissenschaftlichen Studium?*“ (Fassl 2012: 53) nachgegangen. Sie interessiert sich dabei für Erfahrungen, Handlungsmuster, Orientierungsmuster und Motive der Berufswahl von Studentinnen, die ein entsprechend geschlechteruntypisches Studium eingeschlagen haben. Bezogen darauf versucht sie des Weiteren explizit die Rolle von Mädchen- bzw. Frauenförderungsprojekten herauszuarbeiten. Fassl nähert sich in ihrer Arbeit der Fragestellung ausgehend von den Grundannahmen der Biografieforschung an. Abstrahierend stehen in dieser Arbeit die Themen Geschlecht und Berufsfindung im Zentrum (vgl. ebd. 2012: 1f.).

Die Gemeinsamkeit der eben vorgestellten wissenschaftlichen Arbeiten besteht im Interesse an ungleichen Geschlechteranteilen in bestimmten Berufsgruppen. Mit Ausnahme der zuletzt dargestellten Forschungsarbeit von Michaela Fassl stehen in den Arbeiten männliche Pädagogen im frauendominierten Arbeitsfeld im Zentrum – wie auch in dieser Arbeit. Der Unterschied zu diesen Forschungsarbeiten besteht insbesondere darin,

dass in dieser Masterarbeit die Berufswahl als Prozess verstanden wird und sich dem Phänomen *Berufswahl* von den Grundannahmen der Biografieforschung aus angenähert wird. Die Berufswahl von Volksschullehrern aus dieser Forschungsperspektive zu betrachten, scheint eine Lücke in den bisherigen Forschungsarbeiten darzustellen. Die Arbeit von Michaela Fassl könnte in ihrer allgemeinen Form als Gegenstück zu der hier vorliegenden Arbeit verstanden werden. Ihre Arbeit dreht sich im Gegensatz zu dieser um Frauen im männerdominierten Arbeitsbereich, jedoch liegen ähnliche Grundannahmen vor: In Bezug auf diese Grundannahmen – jene der Biografieforschung – und das Verständnis der Berufswahl als (lebenslangen) Prozess stimmen sie überein. Aus diesem Grund wurde diese Arbeit im Forschungsprozess teilweise als Orientierungshilfe wahrgenommen und an dieser Stelle explizit darauf verwiesen.

4 GRUNDLAGEN DER BERUFSWAHL

Die *Berufswahl* ist ein komplexer Prozess, der seit vielen Jahrzehnten wissenschaftlich beforscht wurde und wird. In diesem Kapitel werden zentrale Begriffe umrissen und ein Überblick über grundlegende Theorien und Konzepte der Berufswahl gegeben. Dabei wird speziell auf den Volksschulbereich Bezug genommen.

4.1 Berufswahl – Berufsfindung – Berufsentscheidung

Die *Berufswahl* wird stets als ein länger andauernder Prozess verstanden. Dieser beginnt bereits vor der Zeit der bewussten Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft. Unterschiedliche Faktoren wie das schulische Umfeld, Familie und Freundeskreis etc. beeinflussen, welcher Beruf an einem bestimmten Punkt des Lebens ergriffen wird. Die Berufswahl schließt zwei weitere Aspekte und Begriffe mit ein – die Berufsfindung und die Berufsentscheidung. Beide sind also als Teil des Berufswahlprozesses zu verstehen. Die *Berufsfindung* meint ebenso einen länger andauernden Prozess. Im Zentrum stehen dabei die Leistungen, die das Subjekt in Auseinandersetzung mit der Umwelt erbringt. Es nimmt die Berufsfindung als Anforderung wahr, verschafft sich Überblick über seine Möglichkeiten und versucht den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden. An einem bestimmten Punkt des Prozesses steht die *Berufsentscheidung*: Auf Basis von eigenen Abwägungen in Verbindung mit Einflüssen des sozialen Umfelds – z.B. durch das Erhalten und Einholen von Ratschlägen und Informationen – wird ein konkreter Beruf ergriffen (vgl. Beinke 2006: 15f.).

Beinke gibt keinen eindeutigen Aufschluss darüber, ob die Berufswahl mit der Berufsentscheidung endet. In dieser Arbeit wird die Berufswahl jedoch als längerer – im Grunde lebenslanger (Kohli: 1975) – Prozess verstanden, der nicht mit einer Berufsentscheidung endet. Er könnte ebenso mehrere Berufsentscheidungen miteinschließen. Die gesamte Berufswahl in diesem Sinne wird im Zentrum dieser Arbeit stehen, da nicht nur die aktive Auseinandersetzung für eine Berufsentscheidung relevant ist. Einflüsse, die der aktiven Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft vorausgehen, mit ihr einhergehen oder sie auf andere Weise bedingen, sind ebenso von Interesse. Im Zentrum stehen die Lebensgeschichten, in denen bewusste als auch unbewusste Aspekte der Be-

rufswahl untrennbar miteinander verknüpft sind. Eine Beschränkung auf den Berufsfindungsprozess würde wesentliche Faktoren der Berufswahl übergehen.

Die Berufswahl in ihrer Komplexität ist immer wieder in den Fokus der Wissenschaft geraten, wodurch es sinnvoll erscheint, unterschiedliche Erklärungsansätze zusammengefasst darzustellen.

4.2 Klassische Theorien und Konzepte der Berufswahl

Klassische Berufswahltheorien, diese Bezeichnung wurde aus dem Grund gewählt, da diese die Basis einer Vielzahl von Forschungsarbeiten darstellen. Die Arbeit von Prof. Dr. Karl Heinz Seifert (1977) könnte exemplarisch für eine ausführliche Beschäftigung mit unterschiedlichsten Berufswahltheorien und Konzepten genannt werden. Er fasst sie zusammen, teilt sie unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu und setzt sie miteinander in Beziehung. Dies hier ausführlich aufzubreiten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Um in der Vielzahl der Berufswahltheorien und -konzepte den Überblick zu bewahren, wurden die Theorien des Weiteren kategorisiert und gebündelt. Die Einteilung richtet sich nach den Prozessen und Faktoren, die als *die Berufswahl bestimmend* gesehen werden (vgl. Bußhoff 1984: 7). Sie werden etwa „*als Allokationsprozess, als Entscheidungsprozess, als Matching-Prozess, als (lebenslanger) Entwicklungs- und Lernprozess oder als Interaktionsprozess*“ (Oechsle et.al. 2009: 24) verstanden. Kürzere und längere Darstellungen dieser Unterteilung können etwa Bußhoff (1984), Beinke (1999), Oechsle et.al. (2009) entnommen werden. Folgender Abschnitt ist eine Zusammenfassung der Kernpunkte der Ansätze:

- *Allokratische Ansätze*: „Die Vorgänge der Berufswahl und Berufsfindung, mögen sie auch noch sehr als subjektive Entscheidungen erlebt werden, sind realiter in hohem Maße abhängig von den allgemeinen kulturellen und sozialen Bedingungen (...)“ (Beinke 1999: 75f.). Der Schwerpunkt wird hier klar auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelegt. Die individuellen Möglichkeiten werden durch ökonomische und soziokulturelle Gegebenheiten beeinflusst und eingeschränkt. Beispielhaft wäre die Theorie von Hans Jürgen Daheim (1970) anzuführen (vgl. Oechsle et.al. 2009: 24).

- *Entscheidungstheoretische Ansätze*: Die entscheidungstheoretischen Ansätze treten den allokratischen entgegen und akzentuieren das Individuelle. Auf Basis von Prämissensetzung kommt der Mensch dazu, einen bestimmten Beruf zu wählen. Der Mensch nimmt seine beruflichen Möglichkeiten bewusst wahr und entscheidet darauf bezogen (vgl. Beinke 1999: 76). Als Vertreter gilt etwa Elmar Lange (1975) (vgl. Oechsle et.al. 2009: 24f.).
- *Persönlichkeitspsychologische Ansätze*: Im Zentrum der persönlichkeitspsychologischen Ansätze steht die Annahme, dass jeder Mensch über charakteristische Persönlichkeitsmerkmale verfügt und dass jeder Beruf spezifische Anforderungen verlangt. Folglich geht es darum, einen Beruf zu finden, dessen Anforderungen mit den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen vereinbar sind – Persönlichkeit und Anforderungen müssen übereinstimmen, daher wird die Berufswahl dieser Vorstellung nach auch als *Matching-Prozess* verstanden. Beispielhaft kann hier die Theorie von John H. Holland (1997) angeführt werden (vgl. ebd.: 25).
- *Entwicklungstheoretische Ansätze*: Entwicklungstheoretische Ansätze gehen von der Annahme aus, dass die Berufsfindung ein längerer oder gar lebenslanger Prozess ist. Ins Zentrum wird dabei das Selbstkonzept gerückt, das der Mensch im Laufe des Lebens von sich gewinnt und das sich stets verändert. Donald E. Super (1980) und Martin Kohli (1975) gelten als wichtige Vertreter (ebd.: 24).
- *Lerntheoretische Ansätze*: Diese Ansätze stellen das *Lernen* in den Mittelpunkt. Jegliches Bild von sich selbst und von der Umwelt, unterschiedliche Handlungs- und Problemlösestrategien werden als Ergebnis von Lernprozessen gesehen. Beispielhaft können etwa Arbeiten von John D. Krumboltz (1976) genannt werden (ebd.).
- *Interaktionstheoretische Ansätze*: Im Zentrum stehen Interaktionsprozesse, die tagtäglich im Leben stattfinden. Besonders die Familie, Peergroup, die schulische Umgebung und ihre gegenseitigen Einwirkungen beeinflussen die Berufswahl. Diese Beeinflussung bezieht sich insbesondere auf Wertvorstellungen und sozioökonomische Hintergründe der Familie (vgl. Beinke 1999: 77). Lange (1976) gilt hier als repräsentativer Vertreter (vgl. Oechsle et.al. 2009: 24).

In Bezug auf die hier dargestellten Ansätze ist grundlegend, dass keine dieser Berufswahltheorien und keiner dieser Ansätze den Berufswahlprozess völlig beleuchten kann. Es werden stets nur bestimmte Teilaspekte bedacht und andere übergangen (vgl. ebd.: 25). In dieser Arbeit wird von den Grundannahmen der Biografieforschung ausgegangen. Es scheint besonders große Nähe zu den entwicklungstheoretischen Ansätzen zu bestehen, da diesen das Verständnis der Berufswahl als lebenslanger Prozess zu Grunde liegt. Exemplarisch soll nun Martin Kohlis *Laufbahnkonzept* näher erläutert werden.

Das Laufbahnkonzept von Martin Kohli (1975)

In Kohlis Ansatz kommt das dynamische Verständnis von Berufswahl durch die Verwendung des Begriffes *Laufbahn* besonders zum Ausdruck. Dieser Begriff impliziert die Annahme einer „*lebensgeschichtlichen Positionsabfolge*“ (Seifert 1977: 257), sei diese chronologisch geordnet oder nicht. Sein Ansatz basiert auf der Unterscheidung von *objektiver* und *subjektiver* Laufbahn. Objektiv meint die Abfolge im Sinne der Verknüpfung unterschiedlicher Positionen, die gesellschaftlich vorbestimmt sind und den Anschein von festen Gegebenheiten erwecken. Berufswahl wird dadurch ermöglicht, dass diese Gegebenheiten nicht bis ins Detail vorgegeben sind, sondern Variationen zulassen. Menschen könnten etwa zwischen unterschiedlichen Schultypen wählen, die neunjährige Schulpflicht muss aber erfüllt werden. Die subjektive Laufbahn hingegen meint die Interpretation und Bewertung der objektiven Laufbahn. Auf diese Weise wird Identität hervorgebracht und zwar in Form eines kreativen Aktes, in dem die Gegenwart auf Basis des Einbeziehens bisheriger Erfahrungen und möglicher Zielsetzungen interpretiert wird. Von bestimmten Standpunkten aus bewertet das Individuum sein Leben. Es konstruiert sich selbst. Es hat an jedem einzelnen Tag ein anderes Bild von sich selbst. Kohli sieht die beiden Laufbahnen in folgendem Verhältnis zueinander: Die objektive Laufbahn geht der subjektiven grundsätzlich voraus, allerdings kehrt sich dieses Verhältnis um, sobald das Individuum in neuartige Situationen gerät und keine eindeutige Orientierung mehr möglich ist. Bei Widersprüchen oder Leerstellen in der objektiven Laufbahn wird auf die subjektive Laufbahn zurückgegriffen (vgl. ebd. 1977: 257f.). Auslöser dafür könnten sein: Wendepunkte, wie etwa Neuorientierungen in Bezug auf berufliche Ziele, finanzielle Engpässe, etc. (vgl. Schedler/Willenpart 1982: 12f.). Man trifft Entscheidungen auf Basis des Bildes, das man an jenem Punkt von sich hat. Zu-

sammengefasst soll hier die Berufswahl als „*ein lebenslanger Prozeß verstanden werden, als ein Ganzes, in der [sic!] sich soziale Verhältnisse in einer ständigen Wechselwirkung mit der subjektiven Laufbahn befinden*“ (ebd.: 13).

Diese Darstellung steht in engem Zusammenhang mit den Grundannahmen der Biografieforschung, welche den theoretischen Rahmen der Arbeit darstellt. Aus diesem Grund wurde sie auch ausführlich erläutert. Trotzdem darf Kohlis Laufbahnkonzept nicht als Grundkonzept für diese Arbeit missverstanden werden. Wie andere Theorien enthält sie Lücken und lässt bestimmte Aspekte außer Acht. Kohlis Theorie räumt etwa zeitüberdauernden Persönlichkeitsmerkmalen, wie Begabungen oder Interessen, wenig Bedeutung ein (vgl. Seifert 1977: 259). Generell ist anzumerken, dass all diese Berufswahltheorien und -konzepte bereits vor einigen Jahrzehnten aufgestellt wurden. In Anbetracht der sich ständig ändernden sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse ist schwierig zu beantworten, in wieweit die Theorien für die heutigen Verhältnisse geltend gemacht werden können. Dieser Aspekt sollte stets berücksichtigt werden und die Reichweiten und Grenzen immer wieder neu reflektiert werden.

4.3 Die Entscheidung zum Lehrberuf

Um explizit auf den Lehrberuf einzugehen, werden im Folgenden interessante wissenschaftliche Erkenntnisse zusammengefasst: Möllner (2009: 31) stellt die Unterscheidung zweier Lerntypen nach Caselmann dar: Der kinderzugewandte (paidotrope) Typ und der sachzugewandte (logotrope) Typ. Je nachdem entscheidet sich die Lehrperson folglich entweder aus Liebe zum Kind oder zur Sache für den Beruf. Diesen beiden Formen wurde ebenso eine Verbindung zu den Geschlechtern zugesprochen, so wäre die kinderzugewandte Lehrperson weiblich und die sachzugewandte Lehrperson männlich. Dies wiederum könnte als Erklärung für den geringen Männeranteil in den Volksschulen und den höheren Männeranteil in den Allgemein Höher Bildenden Schulen interpretiert werden. Von dieser Unterscheidung wird sich jedoch vielerseits explizit distanziert und Enzelberger (2001: 249), die sich wissenschaftlich mit der Sozialgeschichte des Lehrberufs auseinandersetzt, schreibt, dass Männer ebenso den Lehrberuf wegen des Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen wählen und andersrum Frauen durchaus aus anderen Gründen, wie z.B. eine gesicherte Existenz zu haben, den Lehrberuf wäh-

len. Enzelberger (2001: 243) untersucht in ihrer Forschungsarbeit zahlreiche zwischen 1955 und 1998 veröffentlichte Studien, die sich mit der Berufswahl von Lehrpersonen beschäftigen und kommt zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen genannten Berufswahlmotive zwei großen Gruppen zugeteilt werden können: Zum einen gibt es die auf die Berufstätigkeit bezogenen Gründe, wie „*Spaß und Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen*“, *der Wunsch, eine wertvolle gesellschaftliche Aufgabe für die Gesellschaft zu erfüllen*“, *das Interesse an pädagogischem Wirken* (...) *Fachinteresse* (...) und *der Wunsch nach einer interessanten, vielseitigen, abwechslungsreichen und kreativen Arbeit* (...)“ (ebd.: 243). Zum anderen wurden ökonomisch orientierte Gründe, wie „*viel Freizeit*“, *Ferien*“, *gute Bezahlung*“, *eine kurze und kostengünstige Ausbildung*“ und die, *Möglichkeit, im Lehrerberuf Beruf und Familie vereinbaren zu können*“ (...)“ (ebd.) genannt. Möller (2009: 33ff.) fasst erstere unter *intrinsische* Motive und letztere unter *extrinsische* Motive zusammen. Eine Analyse der Studien, die sich mit den Berufswahlmotiven von Lehrpersonen auseinandersetzen, führte zu dem Schluss, dass vor allem die intrinsischen Motive als besonders ausschlaggebend für die Wahl des Lehrberufs erscheinen. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen steht an erster Stelle, sowohl für Männer als auch für Frauen. Ebenso die Tätigkeit des Lehrers, die als abwechslungsreich und kreativ empfunden wird, scheint entscheidend für die Berufswahl zu sein. Erst danach reihen sich extrinsische Motive wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder die Vorstellung viel Freizeit zu haben. Karriere, Macht und Geld spielen kaum eine Rolle. Diese Tendenzen zeigen sich sowohl bei Männern als auch Frauen. Abweichungen bestehen nur in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, diese scheint für Frauen einen weitaus höheren Stellenwert zu haben als für Männer.

Um diesen Ergebnissen kritisch zu begegnen, muss bedacht werden, dass extrinsische Motive in der Gesellschaft zum Teil negativ behaftet sind und ungern genannt werden, wodurch möglicherweise Forschungsergebnisse verzerrt werden könnten. Eine weitere Schwäche der bisherigen Forschung zur Berufswahl der Lehrpersonen ist jene, dass vorrangig anhand geschlossener Fragen geforscht wird und unbewusste Beweggründe nicht erfasst werden (vgl. ebd.: 31). Auf Basis der Biografieforschung, die durch eine offene Frage nach der Lebensgeschichte die/den Erzählende/n wenig einschränkt und direktes Fragen nach Motiven der Berufswahl unterlässt, könnte dieser Kritik entgegen-

getreten werden und auf diese Weise auch unbewusste Motive oder Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Aspekten aufgedeckt werden.

4.4 Einfluss des näheren sozialen Umfelds

Laut den Ergebnissen unterschiedlicher Studien übt das soziale Umfeld einen wesentlichen Einfluss auf Berufsfindungsprozesse und Berufsentscheidungen aus. Folgende Faktoren gelten nach bisherigen Erkenntnissen der Wissenschaft als besonders einflussreich.

4.4.1 Das familiäre Umfeld

Eltern als Berater

Laut einer in Baden-Württemberg durchgeführten Studie üben die Eltern den größten Einfluss auf die Berufsfindung aus (Beinke 2004: 166). Den Ergebnissen einer anderen Studie nach, ebenfalls geleitet von Lothar Beinke, empfehlen es Jugendliche sogar, die Eltern bei der Berufswahl miteinzubeziehen. Junge Menschen schätzen dabei vor allem die emotionale Unterstützung und Stabilisierung, die sie durch die Eltern erfahren und weniger ihre Sachkompetenz (Beinke 2006: 7f.). Der Aspekt der Sachkompetenz ist in diesem Sinne ein problematischer Punkt, denn sie ist oftmals nicht vorhanden. Die Eltern verfügen teilweise über unzureichende Berufsinformationen oder haben einen sehr eingeschränkten Blick bezüglich der unterschiedlichen Berufsmöglichkeiten. Dadurch fällt die Einflussnahme oftmals zu Gunsten der geschlechtstypischen Berufe aus (vgl. Paseka/Wroblewski 2009: 206).

Der Beruf der Eltern

Der Einfluss der Eltern findet auch auf eine weitere Weise statt. Die Erwerbstätigkeit der Eltern beeinflusst die Kinder und deren Berufswahlverhalten. Dies kann auf positive als auch auf negative Weise geschehen (vgl. Oechsle et.al. 2009: 183). So konnten z.B. laut PISA 2006 Kinder, deren Eltern Berufe mit naturwissenschaftlichen Schwerpunkten ausübten, in diesem Bereich bessere Ergebnisse erzielen. Auch die persönliche Wertschätzung gegenüber Berufen, die die Eltern verschiedenen Berufsgruppen mehr

oder weniger entgegenbringen, beeinflusst die Kinder wesentlich in der Entwicklung beruflicher Perspektiven (vgl. Solga/Pfahl 2009: 6).

4.4.2 Peergroups

Peergroups sind Gruppen Gleichaltriger, die sich mit den Problemen der Mitglieder auseinandersetzen. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der beruflichen Vorbereitung (Beinke 2006: 143). Laut einer Erhebung wies die Mehrheit der befragten Jugendlichen den Peers einen besonders wichtigen Einfluss auf die Berufswahl zu. Die Einflussnahme von Gleichaltrigen besteht sowohl innerhalb als auch außerhalb des schulischen Bereichs. Dabei gaben die meisten Befragten zwar an, dass sie sich nicht von Freunden/-innen bezüglich der *eigentlichen* Berufsentscheidung beeinflussen lassen, jedoch sehen sie das gemeinsame Suchen nach Informationen und Diskutieren in Bezug auf die berufliche Zukunft als besonders hilfreich (vgl. Beinke 2004: 158f.). Die Bedeutung dieser gemeinsamen Auseinandersetzung geht aber auf eine spezifische Weise über das Informationssammeln hinaus. Der Wert ist besonders auf das Aneignen von Strategien bezogen, um „herauszufinden, wie systematisch und zielorientiert das Informationssuchverhalten sein muss“ (Beinke 2006: 143), um in der Suche erfolgreich zu sein. Als besonders wichtig erachten junge Menschen den Austausch mit Gleichaltrigen dann, wenn sie durch Familie oder Schule nicht die erwünschte Unterstützung finden. Die Peers übernehmen dann die Rolle, die im Normalfall den Schulen und den Eltern zugewiesen wird.

4.4.3 Das schulische Umfeld und die Lehrperson

Durch Familie und Peergroup werden sehr oft Vorstellungen von typischen Männer- und typischen Frauenberufen vermittelt. Umso mehr wäre eine geschlechtersensible Unterstützung seitens der Schule wünschenswert, um jungen Menschen das ganze Spektrum an Möglichkeiten vor Augen zu führen.

Einfluss des Schultyps

Laut dem Bildungsbericht 2009 spielt der Schultyp eine entscheidende Rolle für die berufliche Laufbahn, wobei vor allem ein großer Unterschied zwischen Hauptschule und Gymnasium festzustellen ist. So ergreifen Hauptschüler/-innen viel häufiger eine Lehre als Gymnasiasten/-innen. Sowohl der Einstieg in einen Beruf als auch die Aus-

wahl der weiterführenden Schulen scheinen sehr geschlechtsspezifisch auszufallen, wodurch Jungen dazu neigen, in den technischen Bereich überzutreten und Mädchen häufig in den Sozialbereich. Generell scheint es aber auf Basis höherer Schulabschlüsse (z.B. Matura) wahrscheinlicher, sich für geschlechtsuntypische Berufe zu entscheiden. Die Wahl zwischen Gymnasium oder Hauptschule ist wiederum von sozioökonomischen Faktoren beeinflusst. Besonders die Bildungsferne oder –nähe der Familie scheint darauf einzuwirken. Demnach besuchen Kinder aus bildungsferneren Familien seltener eine weiterführende Schule (vgl. Paseka/Wroblewski 2009: 205f.).

Einfluss der Lehrperson

Die Lehrperson scheint grundsätzlich einen wichtigen Einfluss auf die Berufswahl und aktiv auf die Berufsfindung ausüben zu können. Insbesondere die Grundhaltung, die sie in Bezug auf das Thema „Geschlecht und Beruf“ vermittelt, scheint darauf einzuwirken, inwieweit bei Kindern und Jugendlichen die Vorstellung, einen dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Beruf zu ergreifen, möglich wird. Oft werden unbewusst Geschlechterstereotypen vermittelt (vgl. Lehner 2011: 101).

Allerdings sind laut einer Studie von Lothar Beinke die Schüler/-innen mit dem Einsatz ihrer Lehrpersonen, welchen sie in Sachen Berufsfindung zeigen, wenig zufrieden. Im Zentrum der Kritik steht besonders die oberflächliche Beschäftigung durch das Vermitteln allgemeiner Informationen. Auf die Individualität der einzelnen Schüler/-innen wird sehr wenig eingegangen, wodurch eine Umstrukturierung des schulischen Berufsinformationsunterrichts notwendig erscheint (vgl. Beinke 2006: 57). Folgende drei Dimensionen der schulischen Berufsorientierung sollten eigentlich erfüllt werden: *„Persönlichkeitsbildung, Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Vorbereitung auf die berufliche Arbeitswelt“* (Driesel-Lange 2011: 133).

Beeinflussung durch Lehrpersonen findet jedoch auch auf eine andere Weise statt. So scheint für viele die eigene Schulzeit und damit positive als auch negative Erinnerungen daran, ausschlaggebend für das Ergreifen des Lehrberufs zu sein. Nach Angaben von Befragten kann das Bestreben, eine ebenso gute Lehrperson darzustellen wie die eigene, die Wahl jenes Berufes fördern. Die umgekehrte Form ist jedoch ebenso möglich, so dass der Lehrberuf gewählt wird, um es besser zu machen als der/die eigene Lehrer/-in (vgl. Enzelberger 2001: 246).

4.4.4 Sonstige Einflussfaktoren auf die Wahl des Volksschullehrberufs

Durch die Literaturrecherche konnten Einflussfaktoren auf die Wahl des Volksschullehrberufs ausgemacht werden, welche sich schwer in eine der bisherigen Kategorien einfügen lassen, sodass diese in diesem Abschnitt zusammengefasst werden.

Studienwahl aus Sekundärmotivation

Enzelberger (2011: 248) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass über Jahrzehnte Studenten/-innen immer wieder aus einer gewissen Notsituation heraus den Lehrberuf ergriffen bzw. das Studium absolvierten. Lehramtsstudien scheinen als Notlösung zu dienen. Dabei gelangen die Studenten/-innen auf unterschiedlichen Umwegen – welche geprägt sind durch Brüche oder Unsicherheit – zum Lehrberuf, was darauf hindeuten würde, dass der Lehrberuf bzw. die Studien oder auch der Studieneinstieg keine großen Hürden oder Herausforderungen darstellen. Häufig werden andere Studien abgebrochen und daraufhin ein Lehramtsstudium begonnen.

Das soziale Prestige des Lehrberufs

Die Wertschätzung des Lehrberufs seitens der sozialen Umwelt scheint konstitutiv auf die Berufswahl einzuwirken. Folgende Aspekte beeinflussen sowohl die Wahrnehmung von Lehrern/-innen (das Selbstbild) als auch generell das Lehrer/-innenbild, (bei Nicht-Lehrpersonen). Lehrpersonen nehmen eine gesellschaftliche Rolle ein, auf welche Weise das Selbstbild einer Lehrperson in Auseinandersetzung mit dem Bild, das die Öffentlichkeit vom Lehrberuf vermittelt, herausgebildet wird. Sie haben mit gesellschaftlichen Stereotypen zu kämpfen, da die grundsätzliche öffentliche Meinung zum Lehrberuf seit jeher von negativen Aspekten geprägt ist, was oftmals die Entwicklung eines optimistischen Lehrerbildes verhindert und somit die Wahrscheinlichkeit den Beruf zu ergreifen senkt. Diese Meinung der Öffentlichkeit drückt das Selbstbild der Lehrpersonen bezüglich ihres Berufs. Auf Grund dieser Tendenzen kann momentan nicht von einem allgemeinen „*stabilen beruflichen Selbstbewusstsein*“ (Enzelberger 2011: 227) des Lehrerstandes gesprochen werden. Wenn trotz dieser allgemeinen Tendenz ein positives Selbstbild von sich als Lehrperson entwickelt wird, beeinflusst dies die Berufswahl zu Gunsten des Lehrberufs erheblich (ebd.: 226f.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass unterschiedlichste Forschungsarbeiten bezüglich der Berufswahl von Lehrpersonen auch im Volksschulbereich existieren, jedoch konkrete Berufswahlmotive und weniger die Komplexität des gesamten Berufswahlprozesses im Fokus stehen. Geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Berufswahlmotive scheinen heute nicht mehr in solch ausgeprägter Form zu existieren wie vor einigen Jahrzehnten. Zwar zeigen unterschiedliche Studien auf, dass manche Motive häufiger von Männern und andere häufiger von Frauen genannt werden, jedoch scheinen die Differenzen geringfügig. Daraus lässt sich ableiten, dass im Grund die Berufswahlmotive heute von Mensch zu Mensch individuell sind und weniger den Geschlechtern zuordenbar sind (vgl. ebd.: 248f.).

4.5 Geschlecht und Berufswahl

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, vermitteln nahestehende Mitmenschen, wie Lehrpersonen und Eltern, ein Bild von typischen Männer- und Frauenberufen, wodurch Jungen und junge Männer dahingehend beeinflusst werden, einen *typischen Männerberuf* zu ergreifen und seltener einen Sozialberuf wie etwa den Lehrberuf. Geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten wird in diesem Sinne dadurch erklärt, dass die zugewiesenen *Geschlechterrollen* schon frühzeitig durch den Sozialisationsprozess gelernt wurden, was die geschlechtsspezifische Berufswahl begünstigt. Bislang sind Frauen oft in soziale Berufe eingestiegen, da diese leichter mit der Mutterrolle vereinbart werden können. Männern kam die Rolle der Familienversorgung, besonders in finanzieller Hinsicht, zu (vgl. Diesel-Lange 2011: 3f.). Basierend darauf kommt der schulischen Berufsorientierung eine große und schwierige Aufgabe zu. Traditionelle Zuordnungen von Berufen zum Geschlecht sollten reflektiert werden, um Stereotype aufzubrechen. Das Ziel besteht darin, (jungen) Menschen die Vielfalt an Möglichkeiten zu vermitteln (vgl. ebd.: 149).

5 EXKURS: GESCHLECHT AUS KONSTRUKTIVISTISCHER PERSPEKTIVE

Geschlecht spielt in dieser Arbeit – sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil – eine grundlegende Rolle, weswegen dieser Exkurs sich auf dieses Thema bezieht und eine bestimmte Perspektive in den Blick nimmt. Das Geschlecht wird hier aus einem bestimmten Blickwinkel – der konstruktivistischen Perspektive – dargestellt und dieses Verständnis von Geschlecht steht in konstitutivem Zusammenhang mit den Grundannahmen der Biografieforschung. Vertreter dieser Ansicht hinterfragen die Geschlechtsontologie im Allgemeinen. *Konstruktion*, der Begriff, der hier im Zentrum steht, verweist auf eine erkenntnistheoretische Position, den *Konstruktivismus*. Grundannahme des Konstruktivismus ist jene, dass unsere „*Wirklichkeit nicht objektiv gegeben (und zu erkennen), sondern [eine] schöpferische Hervorbringung (Konstruktion) der wahrnehmenden und kommunizierenden Subjekte [ist]*“ (Böhm 2005: 370). Vereinfacht formuliert: Unsere Realität ist sozial konstruiert. In diesem Sinn meint *Geschlecht als Konstruktion*, dass Geschlecht – männlich oder weiblich – als nicht naturgegeben anzusehen ist, sondern sozial erzeugt wird. Geschlecht ist somit ein sozialer Prozess. Der Ausdruck *doing gender* wurde zum Synonym für dieses Verständnis.

Auf die Vorstellung, dass Zuweisungen wie männlich und weiblich nicht natürlich gegeben, sondern sozial konstruiert sind, wurde bereits durch die Unterscheidung von *sex* und *gender* (Rubin 1975) hingewiesen. Demnach meint *sex* das natürliche Geschlecht und *gender* die gesellschaftlich zugewiesenen Rollen. Vertreter stellten dabei die gesellschaftliche Prägung von Geschlecht ins Zentrum. Geschlechterrollen sind nicht natürlich gegeben, sondern sozial konstruiert. *Gender* ist diesem Verständnis nach nicht naturgegeben, *sex* – das biologische Geschlecht – schon. Auf diese Weise blieb die Unterscheidung zwischen Mann und Frau unhinterfragt, wodurch das Geschlecht *sex* nicht Gegenstand sozialwissenschaftlicher Diskussionen wird. Das implizite Ziel dieses Ansatzes bestand in der Gleichberechtigung der Geschlechter und dem Abbau soziokultureller Normen. Von dieser Ansicht grenzt sich die konstruktivistische Perspektive aber ab, denn durch die explizite Unterscheidung von Frau und Mann konnte ihrer Kritik nach diese Gleichberechtigung der Geschlechter nicht erreicht werden. Die Kluft zwi-

schen den Geschlechtern wird auf diese Weise sogar vergrößert, so die Ansicht wissenschaftlicher Ansätze (vgl. Gildemeister 2008: 167f.).

Etwa Judith Butler⁶, die sich besonders kritisch mit dem Geschlechterverhältnis beschäftigt, ist hier als Vertreterin zu nennen. Sie diskutiert das Verhältnis von *sex* und *gender* und unterzieht das Geschlecht einer sozialwissenschaftlichen Analyse, wodurch sie unter anderem folgende Fragen aufwirft:

„(...) Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens ‚Geschlecht‘ vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie Geschlechteridentität? (...)“ (Butler 1991: 23f.).

In dieser Abhandlung kommt Butler zu dem Schluss, dass eine saubere Trennung von *Natur* und *Kultur* nicht gelingen kann, wobei sie folgendermaßen argumentiert: Den Genitalien, an welchen wir Mann und Frau unterscheiden, ist die Bedeutung *Geschlecht* zugeschrieben worden. Es wurde mit bestimmten Bedeutungen versehen und ist somit als ein naives Verhältnis zwischen Gegenstand und Begriff zu verstehen. Begriffe spiegeln nicht die Wirklichkeit, sie werden erzeugt. Auf diese Weise wurde auch das Geschlecht erzeugt – es wurde *konstruiert*. Auf Basis dieser Argumentation werden die Annahmen über das Geschlecht der *Sex-Gender-Theorie* praktisch umgekehrt. Die Zweigeschlechtlichkeit wird nicht mehr als natürlicher Ausgangspunkt, auf den Forschung aufgebaut wird, gesehen, sondern gerät als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt – *männlich und weiblich sind Ergebnis komplexer gesellschaftlicher Prozesse*, die untersucht werden müssen. Diese Einwände gegen die Unterscheidung von *sex* und *gender* wirkten sich grundlegend auf viele Ansätze der Geschlechterforschung aus. Die bisher kaum hinterfragte Zweigeschlechtlichkeit rückte ins Zentrum unterschiedlicher wissenschaftlicher Arbeiten, welche die Diskussion über die Relation zwischen Natur und Kultur miteinschließt (vgl. Gildemeister 2008: 171).

⁶ Judith Butler gilt heute als *die* Vertreterin der feministischen Theorie. Im breiten Feld der Geschlechterforschung sieht sie sich selbst als feministische Theoretikerin und behandelt in ihren Arbeiten vor allem die Phänomene Geschlecht, Sexualität, Macht und Identität, die in komplexer und wechselseitiger Beeinflussung stehen. Entgegen dem alltäglichen Verständnis von Feminismus plädiert Butler nicht bloß dafür, die Unterdrückung der Frau – wenn von den Kategorien Mann und Frau ausgegangen wird – zu beenden, sondern ihre Ambition besteht darin, das Verhältnis der Geschlechter einer selbstkritischen Analyse zu unterziehen (vgl. Bublitz 2002: 48f.).

Diese knappe Darstellung des konstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht ist als Exkurs zu verstehen. Diese Darstellung bedeutet keine Positionierung in der Geschlechterdebatte, jedoch besteht zwischen der konstruktivistischen Perspektive im Sinne von *doing gender* ein grundlegender Zusammenhang zu *doing biography* (siehe Kapitel 6.3) und somit zu den Grundvorstellungen der Biografieforschung, welche im folgenden Kapitel dargestellt werden.

6 BIOGRAFIE(-FORSCHUNG)

In den letzten Jahren nahm das Interesse an Biografischem stetig zu, nicht nur im Alltag, sondern auch in der Wissenschaft. Schulze (2006: 37f.) verbindet *Biografie* mit dem Begriff *Lebensbeschreibung*. Im Zentrum steht eine subjektive Lebensbeschreibung – „die wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichte von Menschen“ (Bohnsack et.al. 2006: 22). Biografie meint folglich die verschriftlichte Lebensgeschichte. Die Biografieforschung nimmt diese Verschriftlichung als Grundlage ihrer wissenschaftlichen Arbeit und versucht diese zu deuten (vgl. ebd.: 22).

In dieser Arbeit werden vorrangig die Begriffe *Biografie* und *Lebensgeschichte* herangezogen. Sie sind in dem Fall synonym zu verstehen und meinen die subjektive Sicht und Deutung des eigenen Lebens der erzählenden Person selbst. Die Verschriftlichung ist in diesem Sinne nicht konstitutiv, jedoch ist sie in dieser Arbeit durch das Anfertigen eines Interviewtranskripts, welches anschließend ausgewertet wird, gegeben.

Biografieforschung ist keine Methode, die angewendet wird, vielmehr meint der Begriff einen Forschungsansatz, der in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen festen Bestandteil gewinnen konnte (vgl. Dausien 2006: 59). In jüngster Vergangenheit gelang es der Biografieforschung, sich immer mehr im erziehungswissenschaftlichen Bereich zu etablieren. Nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch forschend nähern sich Wissenschaftler/-innen Problemen und Phänomenen aus der Perspektive der Biografieforschung an. Konstitutiv ist dabei die *subjektive Komponente*. Das individuelle Subjekt⁷ mit seiner Lebensgeschichte steht im Fokus (vgl. Schulze 2002: 129). Im Falle dieser Arbeit stehen männliche Volksschullehrer und deren subjektive Lebensgeschichten im Zentrum. Jedoch bleibt der Fokus nicht auf das Individuum beschränkt. Die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und dem in ihr lebenden Individuum wird thematisiert –

⁷ Vielfach wurde sich mit den Begriffen *Subjekt* und *Individuum* auseinandergesetzt – vielfach wurde für die Unterscheidung dieser beiden Begriffe plädiert, sodass es unzählige Begriffsverständnisse und Definitionen gibt. In dieser Arbeit wird der Begriffsunterscheidung keine so heikle Aufmerksamkeit geschenkt und die Begriffe daher *beinahe* synonym verwendet. Teilweise werden auch Mischformen (wie z.B. „das individuelle Subjekt“) herangezogen. Soll die Individualität des Menschen betont werden, wird sich häufiger des Individuum-Begriffes bedient. Soll die Subjekthaftigkeit – im Sinne von der *Person als selbstständiger Handlungsträger* (oft kollektiv zu verstehen) – betont werden, wird vermehrt der Subjekt-Begriff eingesetzt.

und zwar in der „zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006: 59).

6.1 Biografieforschung als qualitativen Forschung

Die Biografieforschung verortet sich im Bereich der qualitativen Forschung. Qualitative Forschung hat zum Ziel, einen Forschungsgegenstand möglichst genau und authentisch darzustellen. Klassische Gütekriterien wie Reliabilität, Validität und Objektivität sind qualitativer Forschung nicht angemessen und müssen modifiziert werden. Iris Steinke (2003: 319ff.) beschreibt mögliche Kriterien wie *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *die Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses* oder *reflektierte Subjektivität* als fundamentale Qualitätskriterien – um nur einige mögliche Merkmale zu nennen. Qualitative Methoden sind offen gestaltet, um der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes gerecht zu werden. Die Methode wird dem Gegenstand angepasst, um ihn in seiner Einbettung in die alltägliche Lebenswelt erforschen zu können. Soziale Phänomene werden aus der Perspektive der betroffenen Menschen betrachtet. Dabei können die Forschenden nicht ausgeklammert werden. Diese sind durch ihre Kommunikation und Interaktion mit den Menschen immer mit ihrem Gegenstand verstrickt – ein wichtiges Merkmal qualitativer Forschung. Die eigene Haltung wird nicht als Störvariable gedeutet, sondern ist Bestandteil des Produktionsprozesses (vgl. Flick et.al. 2003: 13ff.). Gebräuchliche Methoden dabei sind z.B. Interviews, die durch Leitfäden gestützt oder narrativ sein können. Auch qualitative Beobachtung ist eine gängige Vorgehensweise in qualitativer Forschung. Generell werden im Gegensatz zur quantitativen Forschung kleinere Stichproben herangezogen (vgl. Bortz/Döring 2006: 265ff.).

Da in dieser Arbeit die subjektive Sichtweise von Volksschullehrern bezüglich ihrer Berufswahlprozesse im Fokus steht, scheint das Heranziehen einer qualitativen Methode sinnvoll. Der Ansatz der Biografieforschung scheint angemessen, da in dieser Arbeit das Verständnis von Berufswahl als Prozess gesehen und davon ausgegangen wird, dass anhand von biografischen Erzählungen die Komplexität, unterschiedliche Komponenten und Zusammenhänge in der Berufswahl aufgedeckt werden können. Es handelt sich dabei um eine qualitative und explorative Studie. Dies ist so zu verstehen, dass die Ge-

nerierung von Ideen und Theorien im Zentrum steht und nicht die Überprüfung vorgefertigter Theorien und Hypothesen.

6.1.1 Biografie und Lebenslauf

Der Begriff *Biografie* wird oftmals dem Begriff *Lebenslauf* gegenübergestellt. Das Verhältnis dieser beiden Begriffe beschreibt Alois Hahn⁸ (1988: 93) folgendermaßen: „*Der Lebenslauf ist ein Ingesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw. mit unendlicher Zahl von Elementen (...) Die Biographie macht für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema*“⁹. Der Lebenslauf ist also ein zeitlicher Verlauf. In der Biografie nimmt das Individuum Bezug auf den Lebenslauf, so ist das Verhältnis in äußerst grober Form zu verstehen. Diese Bezugnahme des Individuums darf aber nicht als Spiegelung des Lebenslaufs missverstanden werden, denn so müsste „*die Gesamtheit des Gegebenen*“ (ebd.: 94) wiedergegeben werden, was nicht möglich und auch nicht Ziel ist. Das *Selektieren* – das auswählende Aufgreifen von bestimmten Aspekten und Ereignissen – ist das, was die biografische Erzählung ausmacht. Die Auswahl aus dem Gesamten, dem Lebenslauf, ist folglich nicht objektiv und die Darstellung ebensowenig. „*Die selektive Vergegenwärtigung stiftet Zusammenhänge, die es so vorher gar nicht geben konnte.*“ (ebd.). Diese *subjektiven* Zusammenhänge rücken somit ins Zentrum. Die Auswahl von Ereignissen, deren Darstellung und Bewertung verändert sich. Im Fokus kann dabei ein Zeitraum stehen, der über die eigene Lebensspanne hinausgeht. Sowohl auf Vergangenheit als auch auf Zukunft kann Bezug genommen werden (vgl. ebd.). Die Lebensgeschichte wird vom jeweiligen Standpunkt aus immer wieder neu ausgelegt und konstruiert. Diese Art der Erinnerungs- und der Interpretationsarbeit wurde von Fischer-Rosenthal (1999: 35) als „*biographische Arbeit*“ benannt.

6.1.2 Erinnerung und Erfahrung in der biografischen Arbeit

Eine wichtige Komponente der biografischen Arbeit ist der emotionale Aspekt. Vom „*autobiografischen Gedächtnis*“ (Schulze 2006: 41) werden nicht nur Sachinformatio-

⁸ Es wird im Bewusstsein darüber, dass es sich um eine ältere Abhandlung handelt, auf die Begriffserklärung von Hahn zurückgegriffen, da sie die Bedeutung der Begriffe und ihr Verhältnis besonders deutlich macht und die Begriffe in dieser Masterarbeit so verstanden werden sollten.

⁹ Die Biografie ist wie bereits erklärt als die erzählte oder verschriftlichte Lebensgeschichte zu verstehen – in Bezug zum Lebenslauf wird hier aber die *individuelle* Leistung des Subjekts betont und beschrieben.

nen gespeichert, sondern ebenso die Umstände und Gefühle, die bei der Aufnahme gegenwärtig waren (vgl. ebd.). Dieser Aspekt verdeutlicht ein weiteres Mal, dass biografische Erzählungen keine Tatsachenberichte sind. Es ist nicht das, was passiert ist, sondern das, als was es zu einem bestimmten Zeitpunkt einer bestimmten Person erscheint (vgl. Hahn 1988: 94). Im Falle dieser Arbeit dürfen die erzählten Lebensgeschichten der Volksschullehrer nicht als das angesehen werden, was tatsächlich passiert ist, sondern stets als Interpretation der Lehrer.

Darauf aufbauend scheint es sinnvoll, an dieser Stelle auf die von Schulze (2006: 42ff.) dargestellte Unterscheidung von *Erfahrung* und *Erinnerung* einzugehen. Erinnerungen bezeichnen einzelne Episoden des Lebens – konkrete Ereignisse. Erfahrungen hingegen beziehen sich nicht auf konkrete Vorkommnisse und lassen sich so schwer verbalisieren. „(...) *Erinnerungen halten Erlebnisse fest (...) und Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse*“ (ebd.). Von *Erfahrung* darf somit erst gesprochen werden, nachdem durch Erinnerung der Einordnungsprozess in die Biografie stattgefunden hat. Erst dann können Erfahrungen – in Form von Gefühlen, Einstellungen oder Werthaltungen – *gemacht* werden. Schulze weist den beiden Verarbeitungsformen unterschiedliche Bestimmungen zu: Während durch das Erinnern die autobiografische Auseinandersetzung grundsätzlich ermöglicht wird, beeinflussen die darauf beruhenden Erfahrungen Einschätzungen und zukünftige Entscheidungen. Diese beiden Verarbeitungsformen sind unmittelbar in biografische Erzählungen eingebunden, dabei wirkt eine gesellschaftliche Komponente ein, die nicht außer Acht gelassen werden kann. Auf diese wird im Kapitel 6.1.4 konkreter eingegangen.

In den herangezogenen biografischen Erzählungen können sowohl Erinnerungen als auch Erfahrungen ausgemacht werden, weswegen diese beiden Begriffe auch in der Auswertung häufig herangezogen werden und es daher grundlegend erscheint, die Begriffsbedeutung kontrastiv zu klären.

6.1.3 Das Subjekt und seine Biografie

Alheit und Dausien (2009: 298) betonen bewusst, dass Biografien nicht einfach verlaufen, sondern vom Menschen *hergestellt* werden. Dies bringt gewisse Anforderungen mit sich. Das *Ich* muss in der Lage sein, seine Biographie zu gestalten und zu deuten und es tritt im autobiografischen Text auf doppelte Weise auf. Einerseits ist es das *Ich*, von

dem erzählt wird, und andererseits ist es das *Ich*, das erzählt, sich gleichzeitig erinnert und diese Erinnerungen reflektiert. Es versteht sich nicht vollständig und ist dabei weder autonom noch souverän. Doch dies macht das Wesen autobiografischen Erinnerns aus: Szenen, Handlungen und Bilder, die für einen selbst nicht zufriedenstellend gedeutet werden können und somit Fragen offen lassen. Der/die Erzählende gibt auf diese Weise durch die Darstellungsform mehr preis, als er/sie will – und dies greift die Biografieforschung auf (vgl. Schulze 2002: 138).

Bezüglich des Subjekts ist ein zweiter grundlegender Aspekt zu erwähnen: Das Subjekt, das seine Geschichte erzählt, ist kein statisches *Ich*. Es ist mehr als ein *dynamischer Prozess* zu verstehen. In Konfrontation mit sozialen Handlungszusammenhängen finden dynamische Aushandlungsprozesse statt, die das Selbst und dessen Wirklichkeitskonstruktion beweglich machen und Transformation ermöglichen (vgl. Lemmermöhle et.al. 2006: 47). Dausien (1996: 574) beschreibt diesen Prozess in sehr kompakter Form folgendermaßen:

„(...) in neuen Situationen werden neue Erfahrungen gemacht, die vom Subjekt in bestehende Selbst- und Weltkonstruktionen integriert werden müssen, womit diese bestätigt und stabilisiert (Reproduktion) oder aber ‚umgeschrieben‘ (Transformation) werden müssen“.

Nicht nur die Geschichte, sondern das Subjekt selbst wird als Prozess verstanden. Aus Sicht der Biografieforschung sind die Lehrpersonen, welche ihre Lebensgeschichte erzählten, somit nicht die gleichen wie an unterschiedlichen Punkten der Lebensgeschichte oder wie sie in der Zukunft sein werden – im alltäglichen Leben wird jedoch selbstverständlich davon ausgegangen, dass es sich gestern, heute und morgen um die gleiche Person handelt.

6.1.4 Biografie und Gesellschaft

Erlebnisse und Erfahrungen werden in unmittelbarer Lebenspraxis gemacht. Die umgebende Gesellschaft wirkt konstitutiv auf die Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion ein. Eine Beschränkung auf das eigene Leben wäre somit zu kurz gegriffen. Im Umgang und Austausch mit der (sozialen) Umwelt werden kulturelle Elemente in die eigene Lebensgeschichte aufgenommen.

„Der biographische Sinn ist ein gesellschaftlicher Sinn. Er wird in interaktiver Praxis und in geteilten kulturellen Sinnhorizonten konstruiert. Er ist zugleich aber auch das immer wieder neu hervorgebrachte und überarbeitete Produkt einer jeden besonderen Geschichte eines Subjekts (...)“ (Dausien 2012: 163).

Auf diese Weise lässt sich ein Bogen zu einer der häufigsten Kritiken an Biografieforschung spannen: „*Biografieforschung ist nur auf den Einzelfall beschränkt.*“ Bis heute besteht der Druck zur Legitimation dieses Forschungsansatzes durch das Argumentieren dafür, dass Biografieforschung nicht auf den Einzelfall beschränkt bleibt (vgl. Rosenthal 2009: 46). Der eben angeführten untrennbaren Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft zufolge wäre der Vorwurf, Biografieforschung würde auf den Individualfall beschränkt bleiben, nicht haltbar, da das einzelne Individuum kulturelles Wissen in sein biografisches Wissen aufnimmt. Der Umkehrschluss wäre jener, dass biografische Erzählungen somit auch Information über kulturelle Aspekte und somit die Gesellschaft, in welcher sie hervortreten, geben. Auf diese Weise würde Biografieforschung über den Einzelfall hinausgehen und somit auch das gesellschaftliche Umfeld erforscht werden (vgl. Bohnsack 2006: 22).

Für diese Arbeit bedeutet dies, dass die individuellen Lebensgeschichten auch gesellschaftliche Aspekte enthalten und somit Handlungen, Entscheidungen oder Ansichten beeinflussen.

6.2 Die Berufswahl aus biografischer Perspektive

Die Berufswahl ist in diesem Zusammenhang als ein im Grunde „*lebenslanger*“ (Kohli 1975: 30) Prozess zu verstehen, der große Anforderungen an das Subjekt stellt. Die Optionen der Lebenslaufgestaltung haben sich in den letzten Jahrzehnten vervielfacht. Vorgegebene Normverläufe des Lebens sind nicht mehr verpflichtend. Damit ist gemeint, dass von der Gesellschaft erwartete Lebensverläufe, die für Frauen und Männer existierten, nicht mehr so erfüllt werden müssen. Die Möglichkeit zur Individualisierung der Lebensgestaltung entwickelte sich. Diese Entwicklung – die von Kohli (1988: 36) als „*Biographisierung des Lebenslaufs*“ (ebd.) bezeichnet wurde – zeigt sich etwa in Bezug auf die möglichen Familienkonstellationen als auch in den Möglichkeiten der Berufswahl – die Optionen haben sich vervielfältigt. Dies impliziert laut Kohli jedoch einen gewissen Zwangsaspekt, da in Folge von der Gesellschaft erwartet wird, dass das

Individuum sein Leben selbst gestaltet. Von Mechtild Oechsle et.al. (2009: 30) wird diese Entwicklung aufgegriffen und auf die konkrete Situation der Berufsfindung¹⁰ umgelegt. Die Vielfalt der Möglichkeiten bietet nicht nur Chancen, sie ruft auch Unsicherheit hervor – vor allem, was den Übergang von Schule zur Ausbildung betrifft. Wichtige Statuspassagen¹¹, wie auch Matura und Berufsreifeprüfung, müssen gemeistert werden. Es wird von jungen Erwachsenen erwartet, ihren Lebenslauf selbst zu gestalten und dabei nicht selten Umwege, Brüche und Diskontinuitäten zu überbrücken (vgl. Queisser 2010: 11). Nach Lemmermöhle/Nägele (1999: 17) formuliert besteht die Herausforderung

„(...) in Auseinandersetzung mit den strukturellen und konjunkturellen Bedingungen, den institutionellen und normativen Vorgaben einerseits und ihren subjektiven Interessen, Wünschen und Fähigkeiten andererseits ihr Leben als eigenständige Biografie zu entwerfen und zu gestalten.“

Die Berufsfindung ist ein komplexer Prozess, der es verlangt, personenbezogene Aspekte und normative Gegebenheiten zu erkennen, abzuwägen und vereinen zu können. Verschiedenste Wissenschaftler/-innen widmen sich den entscheidenden Passagen, dem Übergang von Schule zur Ausbildung und von Ausbildung zum Berufseinstieg, wobei häufig die Erforschung der bildungspolitischen und bildungspraktischen Konsequenzen in den Fokus rückt. Im Zentrum steht die Frage, welche neuen Anforderungen an das Subjekt gestellt werden. Dieses muss seinen eigenen (Bildungs-)Weg entwerfen und steuern, was unter anderem Planungs-, Organisations- und Reflexionsfähigkeit verlangt (vgl. Oechsle et.al. 2009: 29). Dazu kommt, dass der Übergang in einen Beruf die Übernahme neuer Rollen mit sich bringt (vgl. Driesel-Lange 2012: 81). Tritt ein Mensch in den Lehrberuf ein, schlüpft er in die Rolle der Lehrperson, an welche unterschiedlichste Anforderungen und Erwartungen von Kollegium, Kindern und Eltern gerichtet sind.

¹⁰ Hier wird bewusst der Begriff „Berufsfindung“ verwendet, da die bewusste Auseinandersetzung des Individuums mit seinen beruflichen Möglichkeiten gemeint ist – und nicht jeglicher Einfluss (bis in die jüngste Kindheit).

¹¹ Der Begriff *Passage* wird synonym verwendet mit Begriffen wie Übergang, Durchgang, Korridor. Statuspassagen strukturieren und lenken Wege. Sie eröffnen soziale Räume, schließen sie aber andererseits auch – es gibt Zugehörige und Nicht-Zugehörige innerhalb einzelner Bereiche (vgl. Lemmermöhle et.al. 2006: 11). Auf diese Weise wird der gesamte Lebenslauf – durch Zeremonien, Rituale oder Prüfungen – in einzelne Lebensabschnitte geteilt. Dieser Übergang von einem Abschnitt in den nächsten ist oft mit dem Erwerb von neuen Pflichten und Rechten verbunden (ebd. 36).

Die Berufsfindung ist somit ein vielschichtiger Prozess, und daher besonders interessant. In dieser Arbeit soll nach den Grundannahmen der Biografieforschung der Berufsfindungs- bzw. der gesamte Berufswahlprozess über die Lebensgeschichte thematisiert werden. Die Frage danach, wie Volksschullehrer dazu kommen, diesen Beruf zu wählen, steht dabei im Zentrum. Auf Basis der Biografieforschung wird davon ausgegangen, dass durch das Rekonstruieren des eigenen Berufsfindungsprozesses komplexe Zusammenhänge und Verstrickungen herausgearbeitet und die Vielschichtigkeit wichtiger Einflussfaktoren aufgezeigt werden können. Dabei könnte möglicherweise eine weitere Komponente, das *Geschlecht*, wichtig sein. Der folgende Abschnitt verdeutlicht den Zusammenhang der Komponenten *Biografie(-Forschung)* und *Geschlecht*.

6.3 Biografie und Geschlecht

Biografie ist wie beschrieben kein passiver Verlauf, sondern eine aktive Handlung des Subjekts. Es stellt seine Biografie (immer wieder) her – „*doing biography*“ (Denzin 1989). In dieser Logik kann auch das Geschlecht verstanden werden – „*doing gender*“ (Gildemeister 2008: 172). Unter biografischer Perspektive ist *Geschlecht* folgendermaßen zu begreifen: Das Subjekt lebt und erzählt sein Leben als das eines Mannes oder einer Frau. Doch anhand unzähliger sozialwissenschaftlicher Forschungen zeigt sich, dass an geschlechterspezifischen Typisierungen nicht länger festgehalten werden kann. *Eine Lebensgeschichte kann nie eindeutig weiblich oder männlich sein.* Jede Biografie enthält Elemente, die mehr dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Zudem sind einzelne biografische Konstruktionen oft vielschichtig, mehrdeutig oder gar widersprüchlich und manchmal – in Bezug auf die Geschlechtszuordnung – irrelevant (vgl. Thon 2006: 185/Dausien 2012: 160/2000: 102). Demzufolge verfügt Geschlecht nicht über das kategoriale System *männlich oder weiblich*, sondern über ein *zeitliches* (vgl. Dausien 2000: 102). Das Bestreben der Geschlechterforschung liegt infolgedessen darin, Bedingungen, Auswirkungen und die Logiken von sozialen Konstruktionsprozessen zu rekonstruieren (Dausien 2012: 160). Diese Vorstellung bringt ein grundlegendes Spannungsfeld in der wissenschaftlichen Annäherung mit sich. Denn auch der/die Forscher/-in kann ohne die Kategorien männlich und weiblich nicht auskommen. Bereits durch das Erstellen eines Samples bedient er/sie sich dieser, wodurch sich die Frage ergibt, ob er/sie für die Kategorisierung mitverantwortlich ist – er/sie

bedient sich dieser nicht nur, er/sie bringt sie selbst hervor. Walter (1999: 87) schlägt zwei Strategien vor, mit dieser Problematik umzugehen: Zum einen ist es notwendig, das Vereintsein beider Geschlechter im Menschen zu identifizieren und zu akzeptieren und zum anderen müssen die im *doing gender* zu verzeichnenden Risse, Veränderungen und neuen Definitionen von Differenz in den Fokus genommen und benannt werden.

Diese Darstellung ist als Exkurs in die biografische Geschlechterforschung zu verstehen, um die theoretische Rahmung zu vervollständigen. In der anschließenden Forschungsarbeit steht zwar grundsätzlich die Berufswahl im Vordergrund, dennoch besteht ein grundlegender Zusammenhang zur Geschlechterthematik. Die eben beschriebene Problematik der Verstrickung von mir als Forscherin bereits durch das Erstellen eines Samples lässt sich nicht vermeiden, wird aber kritisch bedacht. Das Vorgehen, den Fokus rein auf Männer zu beschränken, wird dennoch vertreten, da – wenn man biologische Geschlechtsunterschiede als gegeben vermutet – Männer im Volksschulbereich stark unterrepräsentiert sind und in Bezug auf diese Gruppe ein Beitrag zur Theoriebildung geleistet werden sollte.

7 AUFBAU DER EMPIRISCHEN STUDIE

In diesem Kapitel werden grundlegende Informationen zum Aufbau der empirischen Studie zusammengefasst. Es enthält Informationen bezüglich des methodologischen und methodischen Zugangs und weiters eine Darstellung des Aufbaus und des Verlaufs des Forschungsprozesses.

7.1 Forschungsmethoden und -methodologien

In diesem Abschnitt werden die zu Grunde liegenden methodologischen und methodischen Konzepte dargestellt. Wesentliche Grundannahmen werden zusammengefasst und die konkrete Umsetzung in dieser Arbeit beschrieben.

7.1.1 Grounded Theory

Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode oder -methodologie, die darauf abzielt, Theorien über Phänomene zu entwickeln. Sie umfasst eine Vielzahl von möglichen Verfahren, die angewendet werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996: 8f.). Dieser Zugang stammt ursprünglich aus dem soziologischen Bereich, ist aber nicht an diese Disziplin gebunden und kommt ebenso in anderen Bereichen wie der Pädagogik zum Einsatz (vgl. ebd.: 11). Grounded Theory ist induktiv angelegt¹². Im Zentrum steht dabei das Gewinnen von Theorien, wie auch in vielen anderen qualitativen Forschungszugängen. Theorien markieren das Ziel des Forschungsprozesses und nicht den Ausgangspunkt (vgl. ebd.: 8f.).

Am Beginn des Forschungsprozesses steht eine meist sehr offen gestaltete Fragestellung, um ausreichend Flexibilität und Freiheit zu gewährleisten. Die anfängliche Offenheit kann im Laufe des Forschungsprozesses weiter eingegrenzt werden. Dies geschieht in Bezug auf das gewonnene empirische Material. Die Fragestellung richtet sich letzten Endes nach den gewonnenen Daten (vgl. ebd.: 22f.). Ein weiteres grundlegendes Prinzip

¹² Dieser Aspekt ist jedoch umstritten, wodurch immer wieder davon abgeraten wird, Grounded Theory als *rein* induktiv zu bezeichnen, da sie diesem Anspruch nicht gerecht wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 190f.).

In dieser Arbeit wird das Wort *explorativ* (z.B. im Arbeitstitel) synonym mit dieser Definition von *induktiv* verwendet.

des Forschungsprozesses besteht darin, dass Grounded Theory nicht so sehr durch eine bestimmte Datenerhebungsform gekennzeichnet ist. Grundlegender ist der Aspekt, dass von Beginn der Forschungsarbeit an Hypothesen am Datenmaterial entwickelt werden und bezogen darauf weiteres empirisches Material eingeholt wird. Es findet somit ein ständiger Vergleich statt. Datenerhebung und Datenauswertung sind als ein „*ineinander verwobener Prozess von Sampling und Theoriegenerierung*“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 189) zu begreifen, welcher mit dem Ausdruck „*Theoretical Sampling*“ (ebd.) bezeichnet wird. Zentral ist in diesem Vorgehen weiters das Schreiben „*theoretischer Memos*“ (ebd.: 194), wodurch der ganze Forschungsprozess begleitet wird. Darunter ist das Notieren jeglicher Gedanken und Interpretationsideen bezüglich des Forschungsanliegens zu verstehen. Der Forschungsfortschritt wird in diesem Zuge einerseits dokumentiert und bleibt dadurch andererseits nachvollziehbar. Auf diese Weise werden immer mehr Daten erhoben und in die Auswertung miteinbezogen. Das Ende dieses Prozesses wird im Idealfall durch die sogenannte „*Sättigung*“ (ebd.) markiert. Eine Theorie gilt als gesättigt, wenn sich durch weitere empirische Arbeit – durch weiteren Einbezug von neuem Material – keine neuen Dimensionen oder Veränderungen der Konzepte mehr ergeben (vgl. ebd.).

Grounded Theory kann in dieser Arbeit als methodologisches Grundprinzip gesehen werden. Am Beginn steht die offen formulierte Fragestellung: „*Wie kommen Männer dazu, den Beruf des Volksschullehrers zu wählen?*“ Gemäß den Grundsätzen dieses Ansatzes wurde auf das Formulieren von Theorien und Hypothesen im Vorfeld verzichtet. Zum Einholen der empirischen Daten wird die Methode des biografisch-narrativen Interviews herangezogen und in Bezug auf die Datenauswertung stellt die von Fritz Schütze entwickelte Narrationsanalyse einen zentralen Orientierungspunkt dar.

7.1.2 Das (biografisch-)narrative Interview

Das narrative Interview ist eine sehr offene Interviewform, die auf Fritz Schütze zurückgeht. Im Zentrum steht eine Stegreiferzählung, die sich nicht nur darauf richtet, *was* erzählt wird, sondern auch besonders darauf, *wie* diese Geschichte erzählt wird (vgl. Bohnsack 2006: 120). Diese Methode zeichnet sich durch ihre große Offenheit aus. Den Erzählenden wird die Möglichkeit gegeben, den roten Faden, nach dem die Lebensgeschichte strukturiert wird, selbst zu wählen. Auch wird der/die Erzählende zum Selekt-

tieren gezwungen, und zwar nach selbstbestimmter Relevanz. Inhalt, Aufbau und Darstellungsform legt somit der/die Erzählende und nicht der/die Interviewende fest (vgl. Marotzki 1999: 114).

Bezüglich des methodischen Vorgehens besteht das narrative Interview üblicherweise aus drei Teilen. Eröffnet wird das Gespräch mit einer *eindeutig narrativen Ausgangsfrage*, um eine Stegreiferzählung anzustoßen (vgl. ebd.). Der weitere Interviewverlauf fordert von dem/der Forschenden insbesondere *aufmerksames Zuhören* und Interessensbekundung, was durch Rezeptionssignale wie etwa aufmerksames Zunicken oder verbale Signale („mhm“, „interessant“, etc.) praktiziert wird. Ansonsten sollen Zwischenfragen möglichst vermieden werden, um den Erzählfluss nicht zu gefährden. Dass der/die Erzählende zu einem Abschluss gelangt ist, ist durch eine typische Abschlussformulierung – *die Erzählkoda* – erkennbar. Darauf folgt ein Nachfrageteil, in dem Unklarheiten beseitigt werden sollten. Dabei können sowohl *immanente* als auch *exmanente* Fragen gestellt werden. Immanente Fragen sind jene, die sich konkret auf die vorhergehende Erzählung beziehen, weil möglicherweise Unklarheiten bestehen oder um vertiefende Informationen zu erhalten. Exmanente Fragen beziehen sich hingegen auf Inhalte, welche von dem/der Erzählenden nicht angesprochen wurden, aber dennoch von Interesse sind (vgl. Bohnsack et.al. 2006: 122). Besonders im Bereich der Biografieforschung konnte sich das narrative Interview etablieren (ebd.: 98).

In dieser Forschungsarbeit wird anhand von biografisch-narrativen Interviews gearbeitet. Die Eingangsfrage, in der um das Erzählen der Lebensgeschichte gebeten wird, verschafft den erzählenden Lehrern große Offenheit und fordert zur biografischen Erzählung auf.

7.1.3 Die Narrationsanalyse nach Schütze

Die Entwicklung des Auswertungsverfahrens der Narrationsanalyse geht ebenso wie die des narrativen Interviews insbesondere auf Fritz Schütze zurück. Dieses Verfahren wird speziell zur Auswertung von empirischem Material mit längeren narrativen Abschnitten, welche sich auf soziale Prozesse beziehen, herangezogen. Berücksichtigung findet nicht nur Inhalt, sondern auch Stil der Darstellung und das Involviert-Sein des/der Erzählenden in die Darstellung. Besonders *„die Mechanismen der Konstitution von Handlungsschemata und von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, wie Erzäh-*

len, Argumentieren und Beschreiben“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 221) sind von Bedeutung. Es geht also nicht nur darum, darzustellen, was und wie etwas erzählt wird, sondern insbesondere um die Deutung der erlebten Praxis. *Wie rekonstruiert der/die Einzelne seine/ihre Wirklichkeit?* – Dies könnte als zentrale Frage dieses Vorgehens verstanden werden (vgl. ebd.: 188ff.)

Für die Analyse sind vor allem narrative Elemente relevant, also Erzählungen, die durch zeitliche Verknüpfungen und durch den strukturellen Aufbau gekennzeichnet sind (vgl. ebd.: 224f.). Schütze gliedert das Verfahren in mehrere Auswertungsschritte, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden: Den ersten Schritt stellt die *formale Textanalyse* dar. Dabei wird der Text nach narrativen Passagen durchsucht und diese werden markiert. Daraufhin folgt eine inhaltliche Segmentierung des Textes. Dabei finden sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte Beachtung. Der Text wird so in einzelne Abschnitte unterteilt, wodurch eine grobe Übersicht entsteht (vgl. ebd.: 231ff.). Im zweiten Schritt folgt die „strukturelle inhaltliche Beschreibung“, im Zuge welcher einzelne Segmente analysiert werden und deren Bedeutung für die gesamte Erzählung bestimmt wird. Dabei rückt auch die Darstellungsform – also *wie* wird etwas erzählt – in den Mittelpunkt. Prozessstrukturen wie „institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituationen; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden“ (Schütze 1983: 286 zit.n. ebd.: 235) können ausgemacht und herausgearbeitet werden. Als Drittes wird eine *analytische Abstraktion* vorgenommen, im Zuge welcher sich von den spezifischen Details gelöst wird und eine biografische Gesamtform herausgearbeitet wird. *Verlaufskurven, biografische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster und Wandlungsprozesse* können ausgemacht werden, wobei diese im Sinne der Biografieforschung nicht als geschehende Verläufe, sondern als eine subjektive (Re-)Konstruktion und Haltung gegenüber dem eigenen Leben verstanden werden müssen. Als Viertes wird eine *Wissensanalyse* durchgeführt, die darauf abzielt, die *Eigentheorien* des Erzählers/der Erzählerin in Bezug auf die dargestellten lebensgeschichtlichen Prozesse herauszuarbeiten. Welches Selbstbild besteht? Welche Ereigniszusammenhänge werden gebildet? Wie wird etwas erklärt oder legitimiert? Auf diese und ähnliche Fragen wird an diesem Punkt des Auswertungsprozesses eingegangen (vgl. ebd.: 237). Im Anschluss wird die Ebene des Einzelfalls verlassen und ein *kontrastierender Vergleich* mehrerer Erzählungen angeschlossen, wobei die Erzählungen aufeinander bezogen und verglichen werden (vgl. ebd.: 238f.).

7.2 Verlauf des Forschungsprozesses

In diesem Kapitel wird die Durchführung der Studie beschrieben. Es soll den Lesern/-innen einen besseren Einblick verschaffen, um den Verlauf und die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses besser nachvollziehen zu können.

7.2.1 Das Sample

Für die Auswahl der Interviewpartner stellt die formulierte Fragestellung den grundlegendsten Anhaltspunkt dar. Die Frage bezieht sich auf männliche Volksschullehrer. Die Interviews wurden aus dem Grund nicht mit Studenten durchgeführt, weil ihre Studienabbruchsquote relativ hoch ist. Im Fokus stehen somit Männer, die sich am momentanen Punkt ihres Lebens tatsächlich für den Beruf *entschieden* haben und als Volksschullehrer tätig sind. Das Alter der befragten Personen spielt keine entscheidende Rolle. Jedoch sind die Lehrer, deren Alter zwischen 23 und 34 Jahren liegt, eher jünger. Die befragten Volksschullehrer habe ich zuvor nicht gekannt. Einer der Interviewpartner wurde per Mail kontaktiert und die weiteren zwei Interviewpartner konnten per Schneeballprinzip ausfindig gemacht werden. Durch den ersten Volksschullehrer konnte ich den nächsten Kontakt herstellen und durch diesen den dritten. An diesem Punkt scheint die Anmerkung sinnvoll, dass ein *theoretical Sampling*, wie von Glaser und Strauss vorgeschlagen, nicht möglich war. Die Interviews wurden zwar im Abstand von mindestens zwei Wochen durchgeführt, sodass Zeit für erste Analyseschritte und Theoriebildung blieb. Auch wurden die neuen Teilnehmer im Laufe der Studie gefunden, jedoch war die Vielfalt der möglichen Interviewpartner nicht vorhanden, sodass die große Auswahlmöglichkeit der Interviewpartner nicht gegeben war und hierbei Kompromisse eingegangen werden mussten. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass der Männeranteil in diesem Berufsfeld generell gering ist. Weiters ist mit dieser Form von Interviews ein gewisser (zeitlicher) Aufwand verbunden, welchen einige nicht auf sich nehmen wollten oder konnten. Auf diese Weise war es kaum möglich, die Suche nach Interviewpartnern auf spezifische Merkmale zu reduzieren. Letzten Endes wurden drei Interviews geführt, transkribiert¹³ und ausgewertet.

¹³ Für die Transkription wurden die Transkriptionsregeln *TiQ – Talk in Qualitative Social Research* herangezogen, welche im Anhang dargestellt werden.

7.2.2 Datenerhebung anhand biografisch-narrativer Interviews

Vor den Interviews wurden persönliche Vorgespräche geführt. Dabei sollten wichtige Grundlagen in Bezug auf das Forschungsvorhaben geklärt werden. Zentral erwies sich, den Interviewpartnern zu verdeutlichen, dass die gesamte Lebensgeschichte interessant ist und zu klären, dass die Erzählenden selbst bestimmen können, was Teil der Erzählung werden sollte und wie diese gestaltet wird. Zum anderen soll das persönliche Vorgespräch dazu dienen, ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer/-in und Interviewten zu schaffen. Auch rechtliche Rahmenbedingungen wie Datenschutzbestimmungen und Anonymisierungsmaßnahmen, welche den Erzählenden rechtliche Sicherheit gewährleisten, sollen dabei abgeklärt werden. Den Interviewpartnern wurde das Angebot eines solchen persönlichen Vorgesprächs gemacht, das sie gerne annahmen. Dieses Vorgespräch war mir als Interviewerin sehr wichtig. Die Sinnhaftigkeit, besonders in Bezug darauf, ein Vertrauensverhältnis zu schaffen, wurde im Forschungsprozess von mir als Forscherin deutlich wahrgenommen. Die Vorgespräche fanden entweder in einem Kaffeehaus oder in der jeweiligen Schule statt. Zwei der drei Interviews wurden bei mir zuhause geführt und für das dritte Interview wurde ein gemütliches Gesprächszimmer in der jeweiligen Schule gewählt. Die Wahl wurde den Interviewpartnern überlassen. Eine vorbereitete Eröffnungsfrage markierte den Beginn des Interviews. In diesem Zuge wurden die Interviewpartner dazu aufgefordert, ihre Lebensgeschichten zu erzählen. Dabei lag der Fokus darauf, noch einmal zu betonen, dass die gesamte Lebensgeschichte von Interesse ist und nicht nur die berufliche Seite. Weiters wurde darauf hingewiesen, dass sich die Erzählenden so viel Zeit nehmen sollten, wie sie brauchen. Die Eröffnungsfrage wurde von Interview zu Interview immer wieder adaptiert. So schien im ersten Interview zu wenig deutlich, dass der Fokus nicht so sehr auf dem Beruf liegen muss. Dies sollte durch eine umformulierte Frage im darauffolgenden Interview vermieden werden, was auch gelang. Auch zwischen zweitem und drittem Interview wurde die Fragestellung noch einmal geringfügig verändert.

An die Eröffnungsfrage schlossen sich die Erzählungen der Interviewpartner an, die zwischen eineinhalb und zweieinhalb Stunden dauerten. Waren die ersten Erzählungen nach zwanzig bis fünfzig Minuten abgeschlossen, wurden an Hand von offenen Fragen – etwa nach angesprochenen Lebensphasen – weitere Narrationen angeregt. Dies gelang in den meisten Fällen gut. An die Lebensgeschichte schloss sich die Nachfragephase an.

Begonnen wurde mit Fragen, die sich auf die konkrete Lebensgeschichte bezogen (immanente Fragen). Zur Orientierung trugen knappe Notizen, die während der Erzählung gemacht wurden, bei. Im Vorfeld wurde kein Fragenkatalog erstellt. Eine Mindmap mit möglichen relevanten Themengebieten diente als Orientierungshilfe. Abschließend wurden in jedem Interview drei sehr offene im Vorfeld formulierte Fragen gestellt (exmanente Fragen). Dabei handelte es sich sinngemäß¹⁴ um folgende Fragen: „*Wenn du die Zeit zurückdrehen könntest, fünf Jahr, zehn Jahre oder wie weit auch immer, würdest du etwas anders machen?*“; „*Wenn du nach vorne denkst, wie stellst du dir deine Zukunft vor?*“ und „*Gibt es noch etwas, was du gerne sagen möchtest und noch nicht angesprochen wurde?*“ Das Ziel dieser Fragen wird darin gesehen, die Erzählenden dazu anzuregen, ihre Lebensgeschichte noch einmal zu überdenken und zu bewerten. Die Frage nach der Zukunft ist wichtig, weil in dieser Arbeit die Berufswahl als Prozess gesehen wird, welcher sowohl Vergangenheit als auch Zukunft miteinschließt.

7.2.3 Auswertung des Datenmaterials

Direkt nach den einzelnen Interviews ließ ich die Interviews Revue passieren und verschriftlichte meine Gedanken. Diese *Memos* umfassten meine Eindrücke zur Interviewsituation, zur vorherrschenden Stimmung, zu Verlauf und Dauer, Besonderheiten der Interviewsituation und erste Interpretationsideen bezüglich der Berufswahl. Der Zweck bestand darin, die hinterlassenen Eindrücke der jeweiligen Interviewsituation erneut zu reflektieren und zu notieren, um sie in der Auswertungsphase miteinfließen zu lassen. Während des Auswertungsprozesses wurden immer wieder theoretische *Memos* verfasst. Auf diese Weise wurden Gedanken und Ideen festgehalten, die als Dokumentation des Forschungsverlaufs dienten, um im Nachhinein den Verlauf nachvollziehen zu können. In vielen Phasen der Auswertung wurde mit zwei befreundeten Studienkolleginnen zusammengearbeitet. Vor allem die frühen Auseinandersetzungen mit den Interviews, wie etwa das offene Kodieren, fanden stets in dieser Gruppe statt. Der Vorteil bestand darin, unterschiedliche Lesearten zu entwickeln und ein vorschnelles Festlegen auf Theorien zu vermeiden.

¹⁴ In den einzelnen Interviews wurden die Fragen teilweise nicht wortwörtlich wie hier geschrieben gestellt. Jedoch entsprechen sie sinngemäß diesen drei Fragen.

In Bezug auf die einzelnen Auswertungsschritte habe ich mich an der in Kapitel 7.1.3 vorgestellten Narrationsanalyse nach Schütze orientiert. Die Narrationsanalyse stellte einen grundlegenden Orientierungsrahmen dar, jedoch wurde von dieser Abfolge immer wieder abgewichen. Einzelne Schritte wurden in Orientierung am Material, am jeweiligen Forschungsfortschritt und dem Ermessen der Forscherinnen adaptiert. Es ergaben sich Vorgriffe oder Wiederholungen und in vielen Fällen liefen Schritte parallel ab. In die Auswertung wurden nicht nur die *Erzählungen* miteinbezogen, wie grundsätzlich empfohlen. Auch auf *Beschreibungen* und *Argumentationen* wurde teilweise zurückgegriffen. Dies schien uns als Forschungsgruppe auf Basis folgender Überlegung sinnvoll: Einzelne Erzählungen und Argumentationen stehen mit den Erzählungen in grundlegender Verbindung, wodurch diese oftmals vertiefende Informationen zu Erzählungen einbrachten. Sie enthielten insbesondere Ansichten und Wahrnehmungen der Erzählenden und es schien nicht sinnvoll, diese auszuklammern.

8 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung in sehr ausführlicher Form dargestellt. Zuerst wird jeder Fall einzeln analysiert. Anschließend werden diese aufeinander bezogen und wesentliche Aspekte der Berufswahl herausgearbeitet. Danach werden die Ergebnisse auf Basis der Grundannahmen der Biografieforschung interpretiert und darauf basierend die Möglichkeiten und Grenzen dieser Forschungsarbeit diskutiert.

8.1 Darstellung der Einzelfälle

Die Darstellung der Einzelfälle gliedert sich in drei Teile. Zu Beginn soll ein knappes *biografisches Portrait* Informationen zu den Grundzügen der Lebensläufe geben, um die anschließende *Interpretation der Erzählung* besser nachvollziehen zu können. Bei dieser Interpretation werden ausgewählte Passagen der Lebensgeschichte in den Fokus genommen. Die Auswahl richtet sich nach der Fragestellung. Es sind somit Abschnitte, die im Bezug auf die Berufswahlprozesse der Volksschullehrer relevant erscheinen. Im Anschluss wird der Analyseschritt der *analytischen Abstraktion* dargestellt. Wesentliche Ergebnisse werden in abstrahierter Form zusammengefasst und diskutiert. Diesem Schritt wird deshalb viel Platz eingeräumt, da diese Arbeit wesentlich darauf abzielt, Ergebnisse bezüglich Berufswahlprozesse zu liefern, die über den Einzelfall hinausgehen.

8.1.1 Fallstudie Stephan Fiedler: „*Mir geht es um das Soziale*“

8.1.1.1 *Biografisches Kurzportrait*

Herr Fiedler ist das jüngste von insgesamt drei Kindern und lebt gemeinsam mit seinen Eltern und Geschwistern nahe B-Stadt. Er stammt aus einer *Lehrer/-innenfamilie*: Sowohl Vater, Mutter als auch viele weitere Verwandte üben den Lehrberuf aus. Stephan besucht in B-Stadt die Volksschule und nachher eine Hauptschule und ein Gymnasium mit sportlichem Schwerpunkt. Damals wie heute ist Stephan Fiedler Mitglied im örtlichen Sportverein, wo er regelmäßig Fußball spielt. Nach der Matura absolviert Stephan

Fiedler den Zivildienst in einer Kinderbetreuungseinrichtung. Danach beginnt er das Volksschullehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule und übersiedelt nach A-Stadt. Das Bachelorstudium absolviert Herr Fiedler in drei Jahren. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Stephan Fiedler als Volksschullehrer im ersten Dienstjahr in A-Stadt und pendelt zwischen zwei Schulen hin und her. Obwohl Herr Fiedler in A-Stadt lebt, verbringt er möglichst viel Zeit in seinem Heimatort, wo er immer noch im Sportverein tätig ist und aktiv Fußball spielt.

8.1.1.2 Interpretation ausgewählter Kernstellen

Fußballtrainer: „I bin zufällig zum ‚Handkuss‘ gekommen“

„Okay, oiso (.) i fang vielleicht amoi (.) mit da beruflichen Seite aun, oiso (.) es woa glaub i vor si-ocht Joan (.) oiso (.) 2005 (.) hod des Gaunze eigentlich aungfaungen //mhm// ahm (.) i bin zufällig (.) im (.) ortsansässigen Sportverein (.) zum Tre- zum Handkuss kommen eigentlich ein Training mit Jugendlichen //mhm// beziehungsweise domois nu mit Kinder zu leiten (.) und (.) woit des eigentlich woa ned wirklich mei Obsicht des irgendwie länger zu mochen des woa nur wei (.) jemand krank woan is, und dann hob i des hoid gmocht (.) und jo, dann hob i hoid dort gsehn, dass ma des (.) recht vü Spaß mocht (...)“ (1:9-16).

Herr Fiedler entschied sich, seine Erzählung mit seiner Trainererfahrung im ortsansässigen Fußballverein zu beginnen. Er selbst spielte dort seit Jahren Fußball. Im Alter von fünfzehn Jahren wurde ihm angeboten, aushilfsweise eine Mannschaft zu trainieren. Er betont, dass es eigentlich nicht seine Absicht und somit eher Zufall gewesen sei. Die alltagssprachliche Formulierung „zum Handkuss kommen“ (1:12) impliziert neben dem Zufallsaspekt einen gewissen Zwangsaspekt. Stephan wurde folglich nicht einfach nur gefragt, ob er als Trainer einspringen könnte, sondern zumindest darum gebeten oder es wurde ihm gar auferlegt. Zu diesem Zeitpunkt war es nicht seine Absicht, diese Trainer-tätigkeit länger auszuüben, dies ergab sich durch die Einsicht, dass es ihm „Spaß mocht“ (1:16). Damals trainierte er jüngere Kinder, wobei das genaue Alter der Kinder nicht bekannt ist. Durch die positive Erfahrung entschloss er sich, eine eigene Gruppe zu übernehmen, wobei die Kinder dieser Gruppe älter, 11 bis 16 Jahre, waren:

„(...) bin i daun draufkommen eigentlich, dass ma des voi=vü Spaß mocht, nur=dass=i=hoid (.) mit dem (.) Oiter (.) genau (.) was hoid immer //mhm// Hauptschui (.) beziehungsweise=jetzige Mittelschui //ja// is (.) teilweise=dann (.) meine Probleme hob und hob gsehn //mhm// so wie’s am Aunfaung woa mit de gaunz Klan () dass=ma=des eigentlich vü mehr daugt (...)“ (1:20-26).

Durch diese Trainer-Arbeit erfuhr er nicht nur die Freude an der pädagogischen Tätigkeit, sondern auch, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen den Altersgruppen besteht. Er unterscheidet zwischen Kindern und Jugendlichen (siehe 1:13/14). Diese Erfahrung beschreibt Stephan Fiedler als ausschlaggebend dafür, in Zukunft Lehrer werden zu wollen, oder zumindest „*irgendwos in der Richtung (.) mit Kindern*“ (1:29) machen zu wollen. Dadurch, dass er ein Jahr später eine eigene Gruppe übernommen hat, lässt sich vermuten, dass er seine Aufgabe für sich selbst und für andere – Eltern, Kinder, Trainer etc. – zufriedenstellend erfüllt hat, woraufhin auf gewisse *pädagogische Fähigkeiten* geschlossen werden könnte.

Herr Fiedler beginnt also seine Erzählung mit einer eigenen – wahrscheinlich seiner ersten – pädagogischen Erfahrung. Dadurch, dass er mit dieser Erfahrung seine Erzählung eröffnet, scheint es für ihn besondere Relevanz zu haben. Generell beschließt er seine Erzählung mit der „*beruflichen Seite*“ (1:9) zu beginnen, obwohl dies nicht verlangt oder gewünscht wurde, worauf die Formulierung der Eröffnungsfrage ausdrücklich hinwies:

„So (.) also wie wir bereits besprochen haben(.) interessieren wir uns für die Lebensgeschichten von Volksschullehrern (.) und mich interessiert wirklich alles (.) oiso alles(.) nicht nur das was mit dem Beruf zu tun hat(.) sondern alles wos dir irgendwie wichtig is(.) und eigentlich alles was dir einfällt. Und du hast genug Zeit(.) oiso nimm dir so viel Zeit wie’st brauchst und du hast bestimmt auch schon viel erlebt in den einigen Jahren jetzt und ich werd vorerst Mal nur zuhören (.) und hin und wieder was notieren(.) und in diesem Sinne möchte ich dich bitten(.) dir oiso mir nun deine Lebensgeschichte zu erzählen“ (1:1-8).

Möglicherweise ist die Herangehensweise – mit der „*beruflichen Seite*“ (1:9) zu beginnen, für ihn eine logische und sinnvolle Möglichkeit, seine Lebensgeschichte zu strukturieren. Unter Umständen könnte der explizite Hinweis, dass auch andere Aspekte des Lebens von Interesse sind, die Möglichkeit der Orientierung am Bildungs- bzw. Berufsweg erst aufgezeigt haben.

„Wichtig war dann a numoi da Zivildienst“

„wichtig=woa=dann=a=numoi fia mi da Zivildienst, den wos i in Einrichtung A (.) bei uns in B-Stadt durchgführt=hob (.) ahm, do=woan=a=i=woa=in=ana (.) Kinderwohngruppe (...) dort woas a so, du:rch des=des=des=hoid=des so viele (.) verschiedene Oitersgruppen woan, woas a hoid duat wieder=numoi (.) die Bestätigung fia mi weil i nu überlegt hob Hauptschui=Voikschui die Bestätigung hoid fia mi dass i (.) genau in dem Oiter des (.) eigentlich mochn mecht oiso (.) von 6 bis 10 hoid (oder) 6 bis 9 (.) dass ma des eigentlich (.) mehr

Spaß mocht oiso mit de Kinder (.) besser umgehn kann sog=i=moi bessern Kontakt hob (.)“ (1:31-39).

Direkt an die Erzählung über seine Trainertätigkeit schließt Herr Fiedler mit der Zeit des Zivildienstes an. Den Zivildienst absolvierte er in einer Kinderbetreuungseinrichtung für Kinder, deren Eltern ihrer Fürsorgepflicht nicht ordnungsgemäß nachkommen. In dieser Einrichtung kommen die unterschiedlichsten Altersgruppen zusammen und diesen Aspekt beschreibt Stephan als grundlegend, diese Einrichtung gewählt zu haben. Lehrer zu werden stand zu diesem Zeitpunkt schon fest. Die Arbeit in der Kinderbetreuungseinrichtung nutzte Stephan Fiedler bewusst, um die Entscheidung noch einmal zu bedenken und besonders in Bezug auf die Altersgruppe noch einmal sicherzugehen. Sein Präferieren der jüngeren Altersgruppe wird hier bestätigt. Die Arbeit mit jüngeren Kindern scheint ihm mehr Freude zu bereiten, andererseits beschreibt er die Altersgruppe als besser zu ihm passend – mit der Begründung mit ihr „*besser umgehn*“ (1:38-39) zu können. Also nicht rein die Freude, sondern die Meinung über seine *pädagogischen Fähigkeiten* wird in die Berufswahl miteinbezogen.

Das Studium an der Pädagogischen Hochschule: „*Die Praxis war immers’ Erfreulichste*“

Nach dem Zivildienst schließt sich eine knappe Erzählung über das Studium an. Herr Fiedler beginnt das Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule in A-Stadt, was einen Umzug von B-Bundesland nach A-Stadt mit sich brachte. Bezüglich des Studiums ist Stephan Fiedler die Praxis in den Volksschulen am wichtigsten. Der Rest des Studiums „*war teilweise eher mühsam*“ (1:43), „*sehr oft unnötig*“ (1:44), aber „*des hod hoid dazughört*“ (1:44). Die Ausbildung sieht er heute somit nicht als besonders sinnvoll – bis auf die Praxis, den Bereich, in dem er tatsächlich mit Kindern arbeitete. Herr Fiedler konstruiert sich als praxisorientierter Mensch. Darauf basiert die Vermutung, dass ihm die Arbeit mit Kindern, die ihm bisher gefiel, auch im schulischen Bereich ansprach und er sie auch aus Sicht anderer gut machte, da er entsprechend positive Rückmeldungen der Praxislehrpersonen beschreibt.

„B-Bundesland – und überhaupt kein Interesse“

Während der Studienzeit bekam Stephan Fiedler bereits ein Stellenangebot an einer Privatschule, in der er seine Praxistage ausübte. Er beschreibt ausführlich, wie es dazu kam (siehe 1:51-2:34): Während er eine Woche durchgehend unterrichtete, kam die Direktorin der Schule immer wieder in die Klasse, um ihm beim Unterrichten zuzusehen, was ihn verunsicherte. Letzten Endes machte ihm die Direktorin ein Stellenangebot, das Stephan Fiedler zuerst ausschlug, da er nach B-Bundesland zurückwollte. Etwa im April 2013 erfuhr Stephan Fiedler, dass in B-Bundesland „*nix frei is*“ (2:14), weswegen er doch auf „*diese Schule zruckkommen*“ (2:14-15) ist. Aktuell arbeitet Herr Fiedler seit September 2013 in dieser und in einer zweiten Schule, um die vorgegebene Stundenzahl zu erreichen. Herr Fiedler hält überwiegend Sportstunden und ist mit der momentanen Situation sehr zufrieden. Seiner Formulierung nach war es „*a perfekter Zufoi*“ (2:34).

Diesem Abschnitt kann entnommen werden, dass Herrn Fiedlers momentane Situation nicht grundsätzlich so geplant war. Er musste sich spontan mit Gegebenheiten abfinden, die er nicht beeinflussen konnte, die jedoch seine Zukunftspläne massiv beeinflussten. Trotzdem ist er mit der Situation zum Zeitpunkt des Interviews zufrieden. Stephan erscheint somit als spontaner, anpassungsfähiger und zufriedener Mensch.

„I komm vom Gedanken weg, eine Klasse zu führen“

„Da mi hoid Sport immer scho sehr interessiert hod, hob i jetzt im B-Bundesland nu angfangen mid ana Schwerpunktlehrerausbildung für Bewegung und Sport (.) //mhm// u::nd do:: gibt's (.) die Möglichkeit (...) als Spezialist in einem Bezirk eingesetzt zu werden //mhm// und (.) ziemlich großen Anteil seiner Lehrverpflichtung (eben) Turnstunden hod (.) und (...) (.) wär ich wahrscheinlich goa ned so abgeneigt eher //jo// nur Turnen zu (.) unterrichten, oiso, i kumm immer mehr muass=i=sogn vom Gedanken weg, eine Klasse zu übernehmen“ (3:20-27).

Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Stephan Fiedler eine Schwerpunktausbildung für Sport. Sport weist Herrn Fiedlers einen besonderen Stellenwert zu. In späteren Erzählungen hebt er die Bedeutung von Sport immer wieder hervor. Einen Aspekt, der ihm privat wichtig ist – ein Hobby – versucht er in sein Berufsleben zu integrieren. Die Ausbildung ermöglicht ihm dies. Es scheinen für ihn weniger die Führungs- und Organisationsaufgaben, welche mit der Klassenführung verbunden sind, wichtig zu sein. Stephan beschreibt im weiteren Verlauf, dass wichtige Klassenführungsaufgaben nie

gelernt wurden: „*die Organisation und da Umgang mit den Eltern, beziehungsweise (.) gewisse Regeln und Rituale, wos ma in da (.) Klasse (..) irgendwie einführrn sollte, hod ma irgendwie nie glernt*“ (3:31-33). Dies weist darauf hin, dass die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule als mangelhaft empfunden wurde. Weiters könnte eine gewisse Unsicherheit interpretiert werden, welche die Ablehnung der Klassenführung bedingen könnte.

Diese Eindrücke konnten aus der ersten Erzählung gewonnen werden. Da sich die Erzählung hier rein auf die berufliche Komponente beschränkte, wurde im Folgenden von der Interviewerin noch einmal darauf hingewiesen, dass auch andere Aspekte der Lebensgeschichte von Interesse sind.

„I woa ned wirklich ein einfacher Fall, doch durch den Sportverein ist es besser worden“

„(...) de Kindheit is (.) ebn bei mir so abgelaufen, dass i (.) ebn da Jüngste von (.) oiso=wir=san insgesamt drei Geschwister und i bin da Jüngste //mhm// und woa natürlich teilweise oba ned immer oba (.) wie's hoid so schön heißt da Verwöhnteste //mhm// und das Nestscheißerl quasi //ja// und woa muas=i=song (.) ned (.) wirklich ein einfacher Fall //aha?// also i bin zum Beispiel immer wenn irgendwos woa und mir des ned gepasst hod meistens glei untern Tisch einikröd und nimma außakumma //mhm// und einfach unten liegen blim, ah::m is dann (.) glaub i (.) eben durch den Eintritt in (.) Sportverein (.) also, des woa mit sechs Joahr (.) ah //mhm// um einiges wahrscheinlich (.) besser geworden“ (4:19-28).

Stephan Fiedler konstruiert sich selbst als ein Kind, das nicht besonders brav war, wobei er einen Zusammenhang damit sieht, dass er das jüngste und verwöhnteste Kind war. Den Eintritt in den Fußballverein macht Herr Fiedler für die Besserung der Situation verantwortlich. Er verbrachte sehr viel Zeit bei den Großeltern und vor allem mit seinem Großvater bei der Gartenarbeit, wobei er immer „*die ganzen Geräte ausprobieren*“ (4:40-41) durfte, was Stephan als „*sehr aufregend*“ (4:44) empfand. Er beschreibt die Situation etwas genauer und es wirkt, als wäre der Großvater zu dieser Zeit ein guter Freund gewesen. Die Geschwister scheinen älter und keine Spielgefährten gewesen zu sein, worauf die Aussage „*die Großen [waren] meist scho außer Haus*“ (4:39) hinweist. Dem Eintritt in den Fußballverein mit sechs Jahren scheint Stephan Fiedler besondere Bedeutung zuzuweisen. Er markiert den Beginn von Freundschaften mit Gleichaltrigen und besonderen Gemeinschaftserlebnissen, was an dieser Stelle nicht so explizit hervor-

gehoben wird, jedoch im Laufe der Erzählung immer deutlicher wird. Hier kann der Ursprung für Herrn Fiedlers Sportbegeisterung vermutet werden.

In Bezug auf die Volksschulzeit beschreibt sich Stephan Fieder als „*Kind, @wos si ned@ vüle Lehrer gwünscht hom*“ (8:27). Er erklärt sich das dadurch, dass er schulisch sehr gut war und schnell mit den Aufgaben fertig war, weil ihm seine Eltern schon einiges vor der Schulzeit beigebracht hatten. Hier ist anzumerken, dass Stephan aus einer Lehrer/-innenfamilie stammt. Sowohl Vater, Mutter als auch eine Vielzahl anderer Verwandter übten den Lehrberuf aus. Den Aspekt, dass er ein „*schlimmes (...) auffälliges*“ (8:37-38) Kind war, scheint er weder zu bereuen noch auf eine andere negative Weise zu bewerten. Er scheint es heute gar als Vorteil zu betrachten und stellt die Vermutung an, dass er sich gerade deswegen „*in die Kinder vielleicht hineinversetzen*“ (8:35) kann und mit ihnen „*eigentlich sehr gut umgehn*“ (8:39) kann.

„Es is ein riesen Vorteil, wenn man a Mann is in diesem Beruf“

„i muass a sogn, dass des (.) bis jetzt, was i bis jetzt an Erfahrungen gmocht hob, von da Praxis eben, vom Studium und vom Arbeiten jetzt (.) ahh ein riesen Vorteil is, wenn ma (.) a Mann isn diesem Beruf (.) und //mhm// wenn ma ka Frau is. Oiso s’Ansehn ois Mann (.) bei den Kindern //mhm// is (.) is a ganz a anderes //ja// ois wie bei den Frauen //aha// ma hod (.) von Haus aus prinzipiell glei amoi vü mehr Respekt //mhm// ahm (.) teilweise freun si die Kinder vü mehr, wenn //mhm// jetzt ebn da Herr Lehrer kommt //asso// und nicht die Frau Lehrerin (...) und do hob i ma scho docht, oiso den (.) soit- wenn ma den Vorteil scho hod, dann soit ma denn a irgendwie nutzen und soit, jo (.) s’Beste draus mochn“ (5:48-6:14).

Herr Fiedler beschreibt in Bezug auf seine bisherige Praxiserfahrung einen deutlichen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen. Dieser Auszug macht deutlich, wie sehr Stephan Fiedler zwischen den Geschlechtern unterscheidet. Der Mann wird mehrmals der Frau gegenübergestellt und das *Herr* wird betont. Er sieht sich durch sein Geschlecht von Grund auf im Vorteil und diesen möchte er bewusst nutzen. Herr Fiedler weist auf einen „*Männermangel*“ (5:47) hin, dem er entgegenwirken will. Sowohl Kollegen/-innen, Direktorin, Kinder als auch Eltern scheinen positiv auf ihn – als Mann – zu reagieren.

Interessant sind in diesem Zusammenhang weiters die Äußerungen über mögliche Sonderbehandlungen, denn diese erscheinen ambivalent: In einem Satz verneint Stephan Fiedler eine Bevorzugung, während er direkt im Anschluss Beispiele für Sonderbehandlungen beschreibt, wie folgender Auszug deutlich machen soll:

„@es kommt keine Sonderbehandlung@ //mhm// in dem Sinn //ja// dass jetzt irgendwie die Leistungsanforderungen a aundere sein oba afoch //ja// ma wird hoid scho (.) teilweise mehr unterstützt ois //mhm// Kollegin //mhm// und Kollegen (.) sich unterstützt //jo kann i ma schon vorstön jo// vor allem seitens der Direktorin a (.) duat griagt ma hoid vielleicht //@(.)@// dann doch (.) ned so schnell a schlechtes Wort gsogt wie a Kollegin“ (6:18-24).

Er selbst hat das Gefühl, durch sein Geschlecht als „Aufwertung“ (6:27) gesehen zu werden. Herr Fiedler begründet soziologisch: Auch im Leben außerhalb der Schule sind die Kinder viel mehr von den Müttern versorgt als von den Vätern. Die Väter sind aus den unterschiedlichsten Gründen unterrepräsentiert, wodurch er diese Aufwertung durch männliche Lehrpersonen als gerechtfertigt beschreibt. Nach dieser *positiven Komponente* kommt Herr Fiedler auf einen anderen Aspekt zu sprechen, den manche vielleicht als Nachteil oder als unangenehm empfinden würden. Er wird mit dem Vorurteil, als männlicher Volksschullehrer „*automatisch von da anderen Seitn [zu sein]*“ (6:46-47), konfrontiert und erzählt, dass er tatsächlich immer wieder dazu Stellung nehmen musste. Herr Fiedler beschreibt dies als „*relativ lustig*“ (7:9), äußert allerdings die Vermutung, dass andere Männer nicht so gut damit umgehen könnten und ein gewisses „*Schamgefühl*“ (7:12) empfinden würden, was er als möglichen Grund für den geringen Männeranteil darstellt. Dieser Erzählung schließt sich eine Argumentation über die Anforderungen des Lehrberufs an und dass typische Vorurteile wie *zu viel Ferien und Nachmittags frei* (siehe 7: 24ff.) falsch und für ihn irrelevant seien. Inwieweit die beschriebenen Vorurteile Stephan Fiedlers Berufswahl beeinflussten, ist unklar. Es bleibt jedoch zu vermuten, dass er bereits damit konfrontiert wurde, da es ihm wichtig erscheint, sich gegenüber mir zu rechtfertigen bzw. die Ansprüche des Lehrberufs zu verdeutlichen.

Hauptschule und Gymnasium: „Wir hobn sehr stark zaumghoiten, do hods nix geben“

„(...) in da Hauptschui [haben wir] wirklich numoi (.) an auf die Voikschuizeit so=zu=sogn vom Verhoiten teilweise (.) //mhm// draufgesetzt, oiso (.) wir woan (.) //aha// sog i moi immer sehr auffällig bei Ausflügen //aha?// beziehungsweise (.) was=i=ned, wenn ma irgendwo hingfoan sin, s- mit- wuascht, sportlich her oder=wos=waß=i (.) oiso ma hod daun ziemlich schnö amoi gwisst von wöcher Schui (.) //mhm// @(.)@ dass ma kummen @beziehungsweise wer jetzt do is@ //@asso@// wir woan ziemlich (.) laut immer und ziemlich ziemlich vü Blödsinn gmocht //mhm// ah woan oba dann a wenna drauf ankommen ist (.) ah (.) in da Gemeinschaft sehr guad=oiso (.) wir hom sehr stark zaumghoiten, do hods dann nix gem (.) (8:49-9:7).

In Bezug auf die Hauptschulzeit geht Stephan Fiedler sehr stark auf das Verhältnis zu seinen Klassenkameraden/-innen ein, bzw. widmet er den Schwerpunkt seiner Erzählung dem „*Gemeinschaftsgefüge, [welches] dann immer mehr entstanden*“ (9:9-10) ist und welches es zuvor nicht gegeben hat. Auf unterschiedlichste Weisen versucht er die Gemeinschaft zu verdeutlichen, die „*in da Voikschui nu ned so*“ (9:10) war. Auch die Zeit im Sport-Gymnasium beschreibt Stephan Fiedler sehr ähnlich, jedoch schien er eine *Steigerung* erlebt zu haben: „*des woa hoid numoi (.) auf die Hauptschule a Draufgabe von da Gemeinschaft her*“ (9:17). Stephan Fiedler rekonstruiert diese Phase als Zeit, die er sehr genossen hat, was sich unter anderem aus der Aussage „*diese fünf Joahr dad i sofort nomoi machen, des woa (...) ziemlich schen*“ (9:15-16) ableiten ließe. Einher geht diese Erfahrung mit dem Aspekt, dass sie „*ane von de schlimmsten Klassen*“ (9:24) in den vergangenen Jahren waren. Gemeinschaft setzt Stephan Fiedler in diesem Fall in Verbindung mit *schlimm sein*. Er beschreibt die Klasse als „*ned nur schlimm*“ (9:31), sondern auch als „*geschlossen faul*“ (9:31). An diesen Abschnitt der Erzählung schließen sich unterschiedliche Einzelbeispiele an, in denen der Fokus darauf gelegt wird, die Gemeinschaft zu verdeutlichen. Er beschreibt etwa, wie sie als Klasse geschlossen einen Test verweigerten (siehe 9:30ff.) oder einem Mitschüler dazu verhalfen eine Prüfung zu bestehen (siehe 13:48ff.). Ein weiteres Beispiel beschreibt, wie sich die Klasse geschlossen der Anweisung des Direktors widersetzte, indem sie am ersten Schultag nach dem Maturaball nicht zum Unterricht erschien, um stattdessen die letzten Spuren der Ballnacht zu beseitigen (siehe 14:26ff.). Stephan Fiedler grenzt in diesem Beispiel seine Klasse von den anderen dadurch ab, dass die anderen Klassen sich nicht gemeinsam für eine Lösung entschieden haben. Es blieben manche Schüler/-innen zum Aufräumen und andere nicht. Stephans Ansicht nach war ihre Lösung die Beste, da sie eine *gemeinsame* Entscheidung getroffen hatten. Er wies darauf hin, dass auch der Direktor ihre Entscheidung für besser empfand, denn „*de san wenigstens glei geschlossen duat blim*“ (14:39).

Das wiederkehrende Prinzip in diesen Beispielen besteht darin, dass durch das Zusammenhalten das gewünschte Ziel auch tatsächlich erreicht wurde. Herr Fiedler steht den Erlebnissen dieser Zeit positiv gegenüber: Obwohl sie keine braven Schüler/-innen waren, scheint Herr Fiedler dies im Nachhinein nicht zu bereuen und es scheint ihm auch wichtig zu sein, zu verdeutlichen, dass sie trotzdem „*ois Gesamtklasse dann irgendwie a Art [gehabt haben] (...) die Lehrer doch hoid megn hom*“ (9:45-46), dass sie „*ihre*

liaben Seiten a ghobt hom“ (9:52) und dass sie, wenn es drauf an kam, den Lehrer/-innen gegenüber „*schon sehr verständnisvoll (...) und hilfsbereit*“ (10:2-3) waren. Stephan Fiedler scheint es wichtig zu sein, als im Grunde nicht *schlimm* wahrgenommen zu werden und zu verdeutlichen, dass dies von den Lehrpersonen erkannt und gewürdigt wurde. Diese Würdigung bezieht sich auf die *gute Gemeinschaft*. Die Erzählungen über Hauptschul- und Gymnasialzeit sind vom Gemeinschaftsaspekt geprägt. In Bezug darauf scheint die Zeit im Gymnasium der *Höhepunkt* seiner schulischen Laufbahn darzustellen. In diesem Abschnitt verwendet Herr Fiedler das Wort *Gemeinschaft* sehr oft und jegliche berichteten Erlebnisse und Erfahrungen beziehen sich darauf. Schulnoten, Lieblingsfächer etc. wurden nicht Teil der Erzählung. Generell spricht Herr Fiedler in der Erzählung über Hauptschule und Gymnasium von einem kollektiven *wir*, bisher hat er von *ich* gesprochen.

Sport „schweiß hoid dann auf die Jahre schon sehr zaum“

Herr Fiedler konstruiert eine Verbindung zwischen dem Gemeinschaftsaspekt und Sport, da sehr „*viele Mannschaftssportler eben dabei woan (...) [für die] die Gemeinschaft (...) eigentlich immer im Vordergrund (...) gstanden*“ (9:17-19) ist. Der Mannschaftssport scheint seiner Theorie nach die Gemeinschaft zu fördern. „*Durch den Fußballsport [ist Stephan] (...) in da Oberstufe in ein Sportgymnasium gegangen*“ (9:11-13). Den Ursprung des vermuteten Zusammenhangs von Sport und Gemeinschaft sieht Herr Fiedler in der eigenen Fußballzeit, worauf folgende Argumentation hinweist.

„Die Freindschoft die wos ma do mit sechs-sieben Joa aufbaut (...) i bin eigentlich mit diesen (...) //mhm// Leitn heite nu (...) zaum mit de i vor (...) 16-17 Joa //mhm, jo// zaum woa (...) und des is irgendwie (...) wos Besonderes kommt natürlich darauf an ob des insgesamt im ganzen Gefüge passt (...) (...) des schweiß hoid dann auf die Jahre (...) scho sehr zaum und do entstehn wirklich dann Freindschoften, de wos //mhm// ma dann vermutlich (...) fia imma hod und es is eigentlich (...) des Faszinierende fia mi=i=man is () natürlich sicher in anderen (...) Sportarten (...) a so (...) oba i kenns hoid (...) von da Fußballseitn (...) her (...) und des is hoid jo (...) ahm (...) sicha a Grund warum i (...) mi (...) dahingehend sehr (...) engagiert hob“ (12:23-35).

An anderen Stellen der Erzählung geht Herr Fiedler immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gemeinschaft ein. Stephan Fiedler ist der Meinung, dass „*diesen (...) Kindern vor oim de hoid Sport betreiben (...) sozial aundas (...) //mhm// scho geprägt sind*“ (13:8/11). Herrn Fiedlers Ansicht nach eignet man sich durch das gemeinsame Agieren in einem Team „*soziale Kompetenz*“ (15:5) an, die für das Leben in einer

Gemeinschaft konstitutiv ist. Sport setzt Herr Fiedler somit in konstitutivem Zusammenhang mit Gemeinschaft. (Mannschafts-)Sport beeinflusst das Sozialgefüge und den nötigen Beitrag des anderen durch soziale Kompetenz auf positive Weise.

Parallel zur Gymnasialzeit machte Stephan die bereits beschriebenen Fußballtrainererfahrungen, in denen er es mit unterschiedlichsten Altersgruppen zu tun bekam. Die Idee, beruflich in den pädagogischen Bereich zu gehen, scheint er in der Trainererfahrung zu sehen. Um sich für die Altersgruppe zu entscheiden, bezog Herr Fiedler eigene schulische Erfahrungen, die Trainererfahrung und die Arbeit als Zivildienstler mit ein. Die Bedeutung der eigenen schulischen Gemeinschaftserfahrungen für die Berufswahl war Herrn Fiedler möglicherweise nicht direkt bewusst, da sie nicht Teil der Ausgangserzählung wurden. Allerdings betonte er an einer späteren Stelle der Erzählung, dass er vor allem in der Gymnasialzeit durch die Gemeinschaftserfahrungen *„im Nachhinein gesehn am meisten für [seinen] jetzigen Beruf vielleicht glernt“* (9:22-23) hat. Er konstruiert also selbst einen Zusammenhang zwischen seiner Jugend und seinem heutigen Beruf. Diese Erkenntnis während der Erzählung könnte ausschlaggebend dafür sein, dass die weiteren Erzählungen sich hauptsächlich um *das Soziale* drehen.

„Ich hab die Rechnung dann bei da Matura gekriegt“

Der Aspekt, dass sich Stephan Fiedler als ein *„schleißiger und sehr fauler Schüler“* (11:12) darstellt, scheint er mit schlechten Ergebnissen bei der Matura in Verbindung zu sehen, was Stephan Fiedler auf unfaires Verhalten seitens der Lehrperson zurückführt.

„wir woan in da siebten Klass //mhm// fia anderthalb Monat na zwa Monat so austauschmäßig in Schottland //mhm// (.) u::nd (.) plötzlich=wie=ma zruckkommen sand oiso des hod unserm Klassenvorstand (..) anscheinend ned gepasst //aha// (.) und wie ma zruckkumman sand (.) woa ma hoid (.) fia ihn irgendwie waß=i=ned woa=ma=dann a Dorn im Auge oder=wos=waß=i //aha// jedenfois hod si des hoid immer mehr geäußert dass (.) durch (.) unangebrachte Bew-Bemerkungen uns gegenüber vor oim (.) //mhm// ah:m (.) und a bei den Notengebungen zum Beispiel bei Schularbeiten und (.) Tests und des (.) Blöde woa hoid dass wir ihn in zwei Fächer ghabt ham (.) a bei da Matura (...)“ (10:23-32).

Stephan Fiedler hat die Matura in den Fächern, welche von seinem Klassenlehrer abgehalten wurden, beim ersten Antritt nicht bestanden. Die Frage, ob es denn knapp war, verneinte die Lehrperson. Jedoch stellte sich heraus, dass er zumindest in Sport doch beinahe eine positive Note erzielt hätte, wodurch sich einiges am Verlauf des Abschlusses – Stephan musste die Matura im September noch einmal absolvieren – geändert hät-

te (siehe 10:30ff.). Er empfand dies als unfair und vermutet, dass dies ein „*Seitenhieb* (...) *für's schlimme Verhoitn*“ (11:7-8) war und „[*der Lehrer*] *hod des hoid* (.) *so* (.) *draht //mhm// dass des fia ihn hoid passt*“ (11:8-9) hat.

Herr Fiedler schien hier eine Erfahrung mit unangenehmem und unfairem Lehrpersonen-Verhalten gemacht zu haben und dem scheint er eine gewisse Bedeutung zuzumessen, da diese Erfahrung in einer sehr ausführlichen und detailreichen Erzählung präsentiert wird. Möglicherweise erlebte er zum erste Mal, dass sein *schlechtes* Verhalten unangenehme Konsequenzen mit sich ziehen kann, da Stephan Fiedler es bisher „*immer wieder* (.) *durch Glück* (.) *oder waß=i=ned gschafft*“ (11:16-17) hat, Probleme zu umgehen, aber letzten Endes „*die Rechnung dann bei da Matura*“ (11:18) doch noch erhielt. Möglicherweise hat Herr Fiedler durch diese Erfahrung erkannt, dass das eigene Verhalten auch negative Konsequenzen haben kann. An diesem Punkt zeigt sich zwar noch keine direkte Auswirkung auf die Berufswahl, jedoch wird an späterer Stelle an dieses Thema angeknüpft und ein möglicher Zusammenhang aufgezeigt.

„S'Gegenteil is dann eigentlich beim Studium eintreten“

„oisos‘ Gegenteil is dann eigentlich (.) beim Studium (.) eintreten (.) wo i //mhm// am Anfang hoid ohne Erwartungen eigentlich //ja// in des Ganze einigangen bin (.) oba dann irgendwie hod si dann so a Eigen-dynamik entwickelt waß=i=ned sei's (.) weil (.) des ebn da spätere Beruf sein sollte, oder (.) wei ma a irgendwie in da Eigenverantwortung steht oder=so //mhm// oba duat is hoid dann (.) vom Lernen und vom Ehrgeiz ahm //mhm// komplett in de andere Richtung umschlagn (.) und (.) jo oiso=i=hob (.) komischerweise dann (.) auf da Uni nur mehr guade Notn ghabt“ (11:19-26).

Die Zeit des Studiums beschreibt Herr Fiedler gegenteilig zu seiner Schulzeit. Er schrieb plötzlich gute Noten und interessierte sich auch für die Inhalte, auch wenn es, wie zu Beginn dargestellt, teilweise mühsam war. Über den Auslöser ist er sich selbst nicht bewusst. Als mögliche Gründe kommen ihm ein „*Umdenken im Kopf*“ (11:30), die Vorstellung, dass das „*eben der spätere Beruf sein sollte*“ (11:23) und der Aspekt, dass er auf ein wichtiges Ziel hinarbeitet, in den Sinn. Die Entfernung von den Freunden und die neue Verantwortung, welche das Leben in einer eigenen Wohnung mit sich brachte, scheinen jedoch ebenso einflussreich gewesen zu sein (vgl. 11:32ff.). Jedenfalls beurteilt Herr Fiedler diesen Sinneswandel als „*interessant und eigentlich a* (.) *extrem plötzlich, weil zwischen dem Ganzen woa a Joahr grad amoi, oiso des woan nur die nei Monat Zivildienst*“ (11:49-51).

Die Darstellung vermittelt eine sehr sachliche und analytische Rekonstruktion des Übergangs. Stephan Fiedler greift auch in Bezug auf die Pädagogische Hochschule den Gemeinschaftsaspekt auf: Im Gegensatz zur Schulzeit entwickelte sich eine gewisse Gemeinschaft viel schwieriger. Möglicherweise durch die anfänglich sehr hohe Studenten/-innenzahl (250 Studenten/-innen) (siehe 23:21). Herr Fiedler beschreibt die weitere Situation folgendermaßen:

„es hod hoid im ersten Joa (.) ah (.) gewisse Leit hoid drinnen gem mit de hom ma si (.) echt ned verstanden //aja// und=do (.) woa hoid (.) afoch a (.) die Aussicht, dass ma si irgendwann amoi (.) wirklich guad versteht //mhm// oder hoid (.) ah wie=soi=i=song wirklich von Herzen [nicht gegeben] (...) und (.) komischerweise san dann im zweiten Joa Gruppen (.) zaumlegt woan beziehungsweise Leid verschom woan (.) //mhm// und durch diese Verschiebungen hod si des dann irgendwie so entwickelt dass unsa Grupp (.) wiederum(.)so guad (.) si verstandn hod miteinander (...) wenn ma jetzt zum Beispiel a Seminararbeit schreim hod miassn (.) in Dreiergruppen Vierergruppen zu zweit (.) ahm woa überhaupt koa Problem“ (23:20-35).

Dieser Auszug vermittelt den Eindruck, als wäre wieder eine gute Gemeinschaft entstanden. Jedoch scheint diese nicht die Qualität der Hauptschul- und Gymnasialzeit erreicht zu haben, oder die Qualität besteht in einer anderen Weise: Die *Zusammenarbeit* klappte. Das Ziel besteht nicht im *Erleben* einer besonderen Gemeinschaft, sondern ist *zweckgerichtet*. Das kollektive *wir* wird durch ein *man* ersetzt. Die Art der Darstellung wirkt, als würde Herr Fiedler die Situation von außen betrachten. Ins Zentrum seiner Erzählung stellt Stephan Fiedler dennoch wieder die soziale Komponente. Er spricht von „*sozialer Kompetenz*“ (24:38) als Voraussetzung für das gemeinsame Zusammenarbeiten. *Sport* spielt insofern auch hier mit herein, da Stephan sich für die im Rahmen der Volksschullehramts-Ausbildung erlebte Sportwoche und die Schilehrer/-innenausbildung stark machte. Er ist der Meinung, dass sich das Verhalten unter den Studenten/-innen verändert hat und dass neue Sichtweisen auf bestimmte Dinge gewonnen wurden¹⁵. Herr Fiedler ist davon überzeugt „*dass solche Sportveranstaltungen hoid einfach (.) zusammenschweißen*“ (25:24-25). Je „*me:hr (.) Zeit und intensiver (.) [man] die Zeit a bissl miteinander //mhm// verbringt, wie ma si dann eigentlich verändert beziehungsweise (...) die Gemeinschaft verändert*“ (11:31-34). Stephan Fiedler beschreibt diese Erfahrung als „*interessant*“ (11:43) und folgert daraus „*dass eben grad da Sport (.) fia die Kinder (.) in da Schule //mhm// sehr wichtig is*“ (25:42-43). Hier kristallisiert

¹⁵ Welche Dinge er damit meint, bleibt leider unklar.

sich ein weiteres Mal heraus, wie wichtig für Stephan Fiedler die Gemeinschaft ist und wie sehr Sport seiner Ansicht nach die Gemeinschaftsentwicklung vorantreiben kann.

„Wenn ma halt dem Ganzen wirklich a Chance gibt“

An dieser Stelle bildete Herr Fiedler zwischen diesen beiden Komponenten *Sport* und *Gemeinschaft* bewusst eine Verbindung zu einer weiteren – der „soziale[n] Kompetenz“ (24:38). Diese müssen die einzelnen Gruppenmitglieder besitzen oder sich aneignen, damit eine *funktionierende* Gruppe entstehen kann. Im Gegensatz zu den Erzählungen über die Hauptschul- und Gymnasialzeit stehen hier nicht die Gemeinschaft an sich und die Faszination der Wirkungsweisen im Zentrum, sondern die *Entwicklung*. Laut Stephan Fiedlers Theorie, muss Gemeinschaft entstehen und dabei hat der einzelne durch *soziale Kompetenz* beizutragen. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies: Stephan Fiedler berichtete von einem speziellen Seminar, in dem das Verhältnis zwischen der Vortragenden und Stephans Gruppe „überhaupt ned passt“ (26:23) hat. Dadurch, dass die Gruppenmitglieder gewusst haben, dass sie noch einige Zeit miteinander verbringen müssen, beschlossen sie gemeinsam: „gem ma ihr hoid numoi a Chance‘ und sie dürftet sich anscheinend des Gleiche gedacht haben, weil der Umgang //mhm// woa dann wesentlich a anderer“ (26:31-33). Am Ende des Jahres hat sich die Vortragende sogar mit einem kleinen Geschenk bei den Studenten/-innen bedankt.

Die Gruppe entschied sich, der Vortragenden entgegenzukommen, obwohl *ihr* bisheriges Verhalten als unangebracht empfunden wurde. Herr Fiedler beschreibt hier das Erleben einer gewissen Wechselwirkung: Das eigene Verhalten beeinflusst das der anderen – *ich* kann somit aktiv das gemeinschaftliche Verhältnis beeinflussen. Dieses Prinzip – die Abhängigkeit von einem selbst – beschreibt Herr Fiedler ein weiteres Mal: Als er zum Abschluss eine Bachelorarbeit schreiben sollte, war das Betreuungsverhältnis zwischen ihm und seiner Betreuungsperson nicht wie gewünscht (siehe 27:8ff.). Jedoch beschloss Stephan das Problem anzusprechen, was dazu führte, dass sich das „Verhältnis doch (.) numoi um a Stück gelockert hod (...) und [die Betreuerin] echt hilfsbereit dann a (.) worden is“ (27:21-23).

In der Studien-Zeit machte Stephan Fiedler die Erfahrung, dass soziale Gruppen und deren Entwicklung bzw. die Beziehung generell aktiv von den Einzelnen beeinflusst werden kann, wofür *soziale Kompetenz* notwendig ist.

Fahrschule: „Es funktioniert a auf außerschulischer Ebene“

Herr Fiedler startet während einer Erzählung einen Exkurs, in dem sein Nebenjob als Fahrschullehrer im Zentrum steht. Während seines Studiums begann Stephan als Fahrschullehrer zu arbeiten. Er empfand diesen Job als sehr interessant, wie folgender Auszug beschreibt:

„wir hom Kurse hoidn derfn und (.) //mhm// und mim Auto mitfoan derfn (.) und des woa dann eigentlich a recht (.) interessant muas i song, weil des woa dann amoi (.) a Blick (.) außerhoib (.) von da Schule //jo// (.) auf die Kinder die wos hoid dann (.) fuchzehnerhoib //mhm// bis ochzehn (.) größtenteils ah (.) woan //hm// und wie da Umgang (.) mit denen is (.) außerschulisch, weil des des woa dann immer so (.) ah es woa zwoa a Kurs oba wir hom hoid dann immer zum Beispiel dazu gsagt, dass ma ned so san (.) wie in da Schui und das wenn=wer telefoniern gehen muas telefoniern gehen kaun und //Jo// wos a immer (.) und dass do:: (.) glaub i moi da Zugang (.) zu dem Ganzen weil des doch (.) ah wenn ma ehrlich is a ziemlich trockene //mhm// und fade Gschicht is (.) so a Theoriekurs in da Foahschui (.) da Zugang und so //jo stimmt// von den (.) Schülern und Schülerinnen a gaunz a aunderer woa“ (17:30-42).

Stephan Fiedler beschrieb besonders den Aspekt als interessant, dass es sich um eine außerschulische Situation handelte und versuchte dementsprechend, die Anforderungen anzupassen. Teilweise waren auch ältere Kursteilnehmer/-innen dabei, was für Stephan eine „Horrorvorstellung“ (18:6) darstellte. Stephan hatte Bedenken, dass diese Älteren ihn durch sein junges Alter nicht als Respektsperson wahrnehmen würden. Diese Angst erwies sich jedoch als unbegründet. Es war für ihn „interessant“ (18:20) zu sehen, dass „Respekt und (...) [eine] gewisse Einstellung“ (18:21-22) den (älteren) Fahrschüler/-innen gegenüber zu einem sehr guten Verhältnis führten. Diesen Respekt entgegenzubringen, war aus dem Grund schwierig, weil Stephan Fiedler wusste, weswegen ihnen der Führerschein abgenommen worden war. Diese Gründe auszublenden fiel ihm schwer. Herr Fiedler schien positive Rückmeldung auf seine Person und seine Kursgestaltung bekommen zu haben, was ihn dazu motivierte, die Kursgestaltung noch mehr zu reformieren und „den Unterricht a bissl (.) an die heutige Zeit anzupassen“ (18:41-42) bzw. „sehr viel a über die soziale Ebene //mhm// und über die Gemeinschaft zu kummen“ (18:51-52). Der Effekt faszinierte ihn: Menschen, die aus „den verschiedenen Gesellschaftsschichten //ja// (.) und Bereichen kumman sind“ (19:20-21) haben letzten Endes „zaummenghoiden (...) es hod zum Beispiel überhaupt ka Problem mehr gebn (.) wenn (.) was=i=ned irgendwer (.) a (.) a Plakat präsentieren hod müssen (...) oiso des woa echt interessant“ (19:15-27). Stephan Fiedler scheint die beschriebene Erkenntnis „dass des a auf dera Schiene ebn (.) mit dem Sozialen (...) funktioniert“ (21:31) „ned

nur auf (.) rein schulischer Ebene“ (21:41) als faszinierend erlebt zu haben, da er die Erlebnisse und Erfahrungen der Fahrschullehrtätigkeit in dieser Erzählung so ausführlich darstellt.

Den sozialen Aspekt rückt Stephan Fiedler wieder in den Vordergrund. Er scheint ihn besonders zu beeindrucken, da er selbst immer wieder diese Erlebnisse mit dem Wort *interessant* beschreibt. Herr Fiedler stellt hier verstärkt die Entwicklung der Gruppe ins Zentrum. Durch entsprechendes Einwirken von ihm als Kursleiter und durch eine ansprechende Kursgestaltung kann *das Soziale* positiv beeinflusst werden. Diese Erfahrung hat er somit im gleichen Zeitraum in seinem Studium an der Pädagogischen Hochschule und in der Fahrschule erlebt¹⁶. Es ist einerseits generell möglich, andererseits ist es *ihm* möglich. Diese Erfahrung scheint Herr Fiedler als Bestätigung für seine pädagogischen Fähigkeiten zu betrachten: Die Fahrschüler/-innen haben sowohl ihn als Person als auch die didaktischen Veränderungen positiv angenommen.

8.1.1.3 Analytische Abstraktion

Herr Fiedler verortet sich vorrangig in unterschiedlichsten Institutionen. Neben den Schulen scheint der Sportverein einen zentralen Ort darzustellen – damals wie heute. Seine Erzählungen beziehen sich auf Erlebnisse und Erfahrungen, die in den erwähnten Institutionen gemacht wurden. Erlebnisse innerhalb der Familie oder innerhalb eines Freundschaftskreises abseits der Institutionen sind kaum Teil der präsentierten Lebensgeschichte. Stephan Fiedler rückt in seiner Darstellung den *Gemeinschaftsaspekt* ins Zentrum. Gemeinschaft scheint ihn zu *interessieren*, zu *faszinieren*, zu *prägen* und er scheint es *lustig* zu finden. Der Begriff *Gemeinschaftsaspekt* umfasst in diesem Zusammenhang zwei Komponenten, welche in Herrn Fiedlers Erzählung sehr zentral erscheinen. Sie werden hier mit *Gemeinschaftsgefühl* und *Gruppendynamik* benannt: Beide Begriffe werden von Herrn Fiedler in der Erzählung verwendet. Gruppendynamik könnte hier im Sinne von Lewin¹⁷ (1880-1949) verstanden werden und bezieht sich auf

¹⁶ Beides spielte sich im gleichen Zeitraum ab. Die Arbeit in der Fahrschule war sein Nebenjob, während er selbst an der Pädagogischen Hochschule studierte.

¹⁷ Der Begriff „Gruppendynamik“ geht besonders auf Lewin (1880-1949) zurück. *Gruppendynamik* meint Kräfte, die zwischen Menschen in Gruppen wirken und wie Menschen sich in der Gruppe verhalten. Der Begriff impliziert aber auch eine wissenschaftliche Komponente, den Forschungsansatz, welcher sich dem Kräftespiel in Gruppen widmet (vgl. Reisch 2004: 17). Hier steht das „wirkende Kräftespiel“ im Zentrum.

die Kräfte, die zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern wirken. Das Gemeinschaftsgefühl meint in diesem Zusammenhang das (positive) Gefühl, das durch *Teil einer Gruppe sein* erlebt wird. Beide Komponenten scheinen in Stephans Biografie zentral. Das Fokussieren auf den Gemeinschaftsaspekt beginnt mit Erzählungen über den Sportverein und zieht sich durch die weitere Lebensgeschichte. Ein gewisses *Gemeinschaftsgefühl* hat Stephan Fiedler im Alter von sechs Jahren im Verein zum ersten Mal erlebt. Die Erfahrungen im Sportverein können als Grundsteinlegung betrachtet werden. Diese ersten Gemeinschaftserfahrungen haben ihn möglicherweise grundlegend geprägt. Das Erleben von Gemeinschaftsgefühl steigerte sich in den Institutionen Hauptschule und Gymnasium stetig. Ab dem Gymnasium scheinen *gruppendynamische Prozesse* sehr intensiv erlebt worden zu sein. Die *Kraft* der Gruppe scheint große Faszination auszuüben: In der Gruppe können Ziele erreicht werden (kollektives Verweigern von Prüfungen; gemeinsames Widersetzen gegen Anweisungen des Direktors). Auch während des Studiums an der Pädagogischen Hochschule und der Fahrschullehrer-Tätigkeit stehen gruppendynamische Prozesse im Zentrum – hier aber verstärkt die Entwicklung der Gruppe.

Im Verlauf gesehen verdeutlicht die Erzählung, dass zu Beginn das Erleben von Gruppe erfahren wurde, später das Wirken von Gruppen wahrgenommen und dann verstärkt der Entwicklungsaspekt erkannt wurde. Damit sich Gruppen entwickeln können, bedarf es *sozialer Kompetenz* der einzelnen Gruppenmitglieder. Diese muss der/die Einzelne entwickeln, damit Gruppen funktionieren können¹⁸.

Nicht nur der Gemeinschaftsaspekt zieht sich durch die gesamte Biografie, sondern auch das Thema *Sport*. Sport und ins Besondere Fußball scheint Stephan Fiedlers große Leidenschaft zu sein. Er spielt seit seiner Kindheit selbst in einem Verein, besuchte sowohl Hauptschule und Gymnasium mit sportlichem Schwerpunkt und plant für die Zukunft, Sport noch stärker in seinen Beruf zu integrieren. Auch seine erste pädagogische Erfahrung machte er im Verein, welche somit in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Fußball-Sport steht. Herrn Fiedlers gesamte Biografie hindurch ist Sport an Gemeinschaft gekoppelt. Die wichtigsten Kindheits- und Jugenderinnerungen haben mit Gemeinschaft oder Sport zu tun – in den meisten Fällen mit beidem.

¹⁸ Das Thema wird hier so ausführlich behandelt, da es in konstitutivem Zusammenhang mit seiner Berufswahl steht – wie sich im weiteren Verlauf dieser Abhandlung zeigen wird.

Beides – Gemeinschaft und Sport – scheint für die Berufswahl und die berufliche Vorstellung grundlegend zu sein. Das Lehren von Fach- und Sachinhalten scheint für ihn nebensächlich zu sein. Im Zentrum steht stets das Soziale. Um Bezug auf die im Vorhinein zusammengefasste Theorie zur *Berufswahl* herzustellen, rückt Stephan Fiedler *intrinsische* Motive ins Zentrum. In diesem Fall vorrangig die *Freude am Umgang mit Kindern* und der Wunsch, eine *wertvolle gesellschaftliche Aufgabe* – das Fördern sozialer Kompetenzen – zu erfüllen (siehe Kapitel 4.3). Dem ist sich Stephan Fiedler auch bewusst, da er selbst darauf hinweist, dass es das *Soziale* ist, was ihn interessiert und nicht so sehr das Fachliche. Er schreibt den beiden Komponenten unterschiedliche Gewichtungen zu. Erst wenn das Soziale funktioniert, soll sich dem Fachlichen verstärkt gewidmet werden. Ob er in Bezug auf die Orientierung am Gemeinschaftsaspekt das Erleben im Zentrum sieht, oder die Zweckmäßigkeit, im Sinne vom *Zurechtkommen* in der Gemeinschaft, bleibt unklar. Beide Aspekte wurden im Laufe des bisherigen Lebens erlebt, beide werden bewusst wahrgenommen und als *schön*, *prägend* oder *wichtig* erachtet.

Stephan Fiedler weiß mit 15 Jahren bereits, dass er Lehrer werden will. Die Entscheidung wurde somit bereits mehrere Jahre vor dem Beginn des Studiums getroffen. Es ist eine *bewusste Entscheidung*, wofür er bestimmte Erlebnisse und Erfahrungen als Grund erkennt. Auch die Entscheidung scheint eine bewusste aktive Handlung zu sein. Stephan Fiedler wählt eine bestimmte Institution für den Zivildienst aus, um seine Überlegungen noch einmal zu überprüfen und sicherzugehen. Er beruft sich letztendlich auf seine eigenen Erfahrungen: Erfahrungen durch den Zivildienst, die Trainertätigkeit und seine eigenen Schulerfahrungen. Stephan Fiedler wägt logisch ab und entscheidet sich für das Volksschullehramt. Bis dahin wirkt Herrn Fiedlers Biografie sehr selbstbestimmt. Generell zeigen sich in Bezug auf den Weg in den Beruf keine Brüche oder Unsicherheiten. Er kommt nie in eine Drucksituation bezüglich der Berufswahl, auch nicht ins Zweifeln. Der Übergang in das Berufsleben hingegen verläuft nicht wie geplant. Herr Fiedler wollte eigentlich in sein Heimatbundesland zurückkehren. An diesem Punkt musste er bezüglich der beruflichen Laufbahn spontan agieren. Er konnte nicht vorausplanen und seine Vorstellungen wie geplant umsetzen. Stephan Fiedler musste Kompromisse eingehen. Demnach unterrichtet er nicht wie geplant in B-Bundesland, spricht jedoch trotzdem sehr positiv über seine momentane berufliche Situation. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Herr Fiedler diese Zufriedenheit auch verspüren wür-

de, wenn er nicht die regelmäßige Nähe zu seinem Heimatort, seinen dortigen Freundschaftsbeziehungen und dem Fußballverein aufrecht erhalten könnte. In Stephan Fiedlers Privatleben ist nicht Gemeinschaft an sich bedeutend: Im Zentrum steht eine bestimmte lang bestehende Gemeinschaft. Momentan findet er Wege, weiterhin aktiv Teil dieser Gemeinschaft zu sein.

Herr Fiedler konstruiert sich als aktive, motivierte, selbstsichere und optimistische Person. Er ist seit seinem sechsten Lebensjahr im Sportverein tätig, nimmt die Angebote als Trainer und Fahrschullehrer zu arbeiten ohne zu zweifeln an und stellt sich somit unterschiedlichen Herausforderungen. Herr Fiedler hat ein positives Bild von seinen *pädagogischen Fähigkeiten*. Über seine Vergangenheit spricht er positiv, er würde kaum etwas ändern und seine Vorstellung von der Zukunft ist bescheiden und bodenständig. Er würde weiterhin im Verein tätig sein und als Lehrer arbeiten. Dabei möchte er stets offen für Neues sein und ist davon überzeugt, dass er im beruflichen Alltag noch viel lernen will. Hier fällt auf, dass Herr Fiedler zufrieden mit seiner momentanen beruflichen Situation ist, obwohl der Verlauf nicht beabsichtigt war.

Beruflich arbeitet Stephan Fiedler aktiv daran, Berufszufriedenheit zu schaffen und zu erhalten. Sport ist ihm wichtig, war ihm in seiner Vergangenheit wichtig und er will Sport verstärkt in sein Berufsleben integrieren. Das eigene Hobby und die eigene Vergangenheit beeinflussen die beruflichen Vorstellungen und die Berufszufriedenheit konstitutiv. Es scheint somit eine aktive Handlung zu sein, den eigenen Berufsalltag so zu gestalten um Zufriedenheit zu verspüren. Die Berufszufriedenheit wiederum steht in engem Zusammenhang mit seinen persönlichen Vorlieben und Werthaltungen – wie etwa Sport und Gemeinschaft – die auch sein bisheriges Leben prägten.

Der Aspekt, dass beide Elternteile und viele weitere Verwandte den Lehrberuf ausüben, ist interessant. Es lassen sich weniger die beschriebenen Formen des Elterneinflusses erkennen (siehe Kapitel 4.4.1), auch scheint der Einfluss des Elternberufs gering und wenn, indirekt zu wirken. Stephan Fiedler greift den Aspekt selbst auf, dementiert einen Zusammenhang aber sofort. Daraufhin könnte vermutet werden, dass Stephan bisher öfter mit diesem Zusammenhang konfrontiert wurde. Ob dieser Aspekt völlig irrelevant ist, ist schwer zu beantworten. Möglicherweise hat er einen unbewussten Einfluss auf Stephans Berufswahl genommen. Die Möglichkeit, den Lehrberuf als Beruf – auch für Männer – wahrzunehmen, war zumindest von Beginn an gegenwärtig.

Herr Fiedler greift in seiner Erzählung den Geschlechteraspekt auf und setzt die kategoriale Zweigeschlechtlichkeit – männlich *oder* weiblich – unhinterfragt voraus (siehe Kapitel 5). Durch das Studium und die bisherigen Erfahrungen in der schulischen Praxis wird er damit konfrontiert. Er weist sich als Mann eine Sonderposition zu und grenzt sich bewusst von seinen weiblichen Kolleginnen ab. Herr Fiedler bewertet seine *Sonderposition* positiv und scheint ebenso positive Reaktionen wahrzunehmen, auch wenn er immer wieder mit Vorurteilen zu kämpfen hat. Er ist der Meinung, dass diese Vorurteile nicht von allen Männern so unproblematisch aufgenommen werden, wodurch er einen Zusammenhang zur hohen Studienabbruchsquote der Männer herstellt. Auffällig sind weiters die widersprüchlichen Aussagen darüber, ob er auf Grund seines Geschlechts bevorzugt behandelt wird oder nicht.

Zusammenfassend sind in Stephan Fiedlers Lebensgeschichte die Aspekte *Gemeinschaft* und *Sport* besonders zentral. Beide begleiteten und prägten sein bisheriges Leben im positiven Sinne. Der Lehrberuf gibt Herrn Fiedler die Möglichkeit, beide Aspekte in seinem beruflichen Alltag zu vereinen, mit der Erwartung, sie in Zukunft noch stärker zu integrieren. Das Ziel sieht er darin, *soziale Kompetenz* zu fördern, welche die Grundlage für das Entstehen und Gelingen von Gemeinschaft darstellt. Seine eigens gemachten Erfahrungen scheinen somit konstitutiv für die berufliche Laufbahn zu sein.

8.1.2 Fallstudie Josef Groß: „*Ich wollt nie Lehrer werden*“

8.1.2.1 Biografisches Kurzportrait

Josef Groß kommt als ältestes von insgesamt zwei Kindern als Sohn eines Zahnarztes und einer Volksschullehrerin in A-Stadt zur Welt. Von Beginn an gibt es für Josef und seine Familie keinen wirklichen Lebensmittelpunkt. Die Wochentage verbringen sie in A-Stadt und die Wochenenden auf ihrem Hobbybauernhof in B-Bundesland – auch heute noch. Seine gesamte schulische und berufliche Laufbahn spielt sich in A-Stadt ab. Josef durchläuft dort Volksschule, Gymnasium-Unterstufe und Gymnasium-Oberstufe in jeweils unterschiedlichen Privatschulen. Nach der Matura absolviert Josef seinen Grundwehrdienst bei der Gardemusik. Direkt danach beginnt Josef Groß Medizin zu studieren. Er bricht das Studium jedoch nach einem Jahr ab und inskribiert an der Pädagogischen Akademie (PÄDAK), um dort das Volksschullehramtsstudium zu absolvieren. Er schließt das Studium nach drei Jahren ab und beginnt während des letzten Semesters bereits in C-Schule als Erzieher¹⁹ zu arbeiten. Herr Groß arbeitet auch heute noch an dieser Schule, insgesamt nun zehn Jahre – einige Jahre als Lehrer und Erzieher, heute nur mehr als Lehrer. Während seiner Lehrtätigkeit absolviert Josef Groß die Ausbildung zum Psychotherapeuten und spezialisiert sich auf systemische Familientherapie. Er gründet mit seinem Vater ein Therapieinstitut, welches nun immer weiter aufgebaut wird. Privat heiratet Herr Groß in dieser Zeit, die drei Jahre dauernde Ehe wird jedoch vor zwei Jahren nach insgesamt elf Jahren Beziehung geschieden. Zum Zeitpunkt des Interviews steht Josef Groß wieder mit einer Frau in einer Beziehung.

8.1.2.2 Interpretation ausgewählter Kernstellen

„*Ich wollte eigentlich nie Volksschullehrer werden*“

„(...) gleich vorhin weg kann ich das große Geheimnis offenbaren (.) dass ich eigentlich nie:: Volksschullehrer werden wollte //mhm// und schon ga::r nie:: den Beruf eines Lehrers (.) ergreifen wollte (.) das letztlich auf der Tatsache resultiert (.) dass ich immer schlechte Erfahrungen mit dem System Schule und mit Lehrern gemacht habe“ (1:8-12).

¹⁹ Als Erzieher sind in jener Schule die Pädagogen/-innen zu verstehen, welche die Kinder an den Nachmittagen betreuen.

Herr Groß beginnt seine Erzählung mit der Klarstellung, dass er eigentlich nie die Absicht hatte, überhaupt Lehrer zu werden, was er im selben Zuge damit begründet, sehr schlechte Erfahrungen mit dem „*System Schule und mit Lehrern*“ (1:12) gemacht zu haben – eine reflektierende und selbstanalytische Aussage. Der Widerspruch, *Lehrer trotz schlechter Erfahrungen*, scheint für Josef Groß überraschend oder in bestimmter Weise besonders zu sein, da er damit seine Erzählung eröffnet. Auch scheint es ihm wichtig, gleich zu Beginn zu erwähnen, dass seine Mutter ebenso Volksschullehrerin ist und dass „*hier vielleicht Parallelen zu erkennen*“ (1:16) sind. Im weiteren Verlauf kristallisieren sich jedoch keine deutlichen Anzeichen dafür heraus, dass der Beruf seiner Mutter in besonderer Weise relevant sei. Eine mögliche Erklärung für die frühe Bezugnahme wäre, dass dieser Zusammenhang immer wieder von anderen vermutet wird und Herr Groß deswegen im Vorhinein darauf hinweist.

„Ich hatte nie den einen Lebensmittelpunkt“

Herr Groß erwähnt im Eröffnungsteil der Erzählung, dass er „*zwei Lebensschwerpunkte*“ (1:18-19) hatte. Er lebte sowohl in A-Stadt, wo er vor allem die Wochentage verbrachte, als auch am Hobbybauernhof der Familie in B-Bundesland, wo er sich am Wochenende aufhielt. Er folgert: „*das heißt (.) ahh (.) einen wirklichen Lebensmittelpunkt gabs für mich nicht ich war zu fünfzig Prozent dort und zu fünfzig Prozent //mhm// da*“ (1:21-23). Es scheint eine eher außergewöhnliche Lebenssituation darzustellen, auch für ihn, da er dies gleich zu Beginn der Erzählung aufgreift. Diese Situation scheint aus heutiger Sicht in seiner Kindheit kein Problem dargestellt zu haben. Im Laufe der Erzählung kristallisiert sich heraus, dass für ihn vor allem das Landleben in gewisser Weise – überspitzt formuliert – das *perfekte* Lebensumfeld darstellt. Das Landleben konstruiert Herr Groß als von Grund auf *schön*. Dem Stadtleben gute Aspekte abzugewinnen, verlangte in der Kindheit bewusstes Handeln und aktives Gestalten²⁰.

²⁰ Dieser kurze Vorgriff und die Interpretation sind notwendig um den Verlauf der Lebensgeschichte und konstitutiver Zusammenhänge und Wechselwirkungen besser wahrnehmen zu können. In der Erzählung selbst wurde an dieser Stelle auf den parallelen Verlauf von Stadt- und Landleben nur kurz hingewiesen.

Die Volksschule: „ein Ort des Lernens der Ordnung und der Struktur“

„(...) meine Mutter wählte für mich einen-einen-einen sehr strengen konservativen Lehrer (.) der is dann auch (.) in Pension nach unserm Radl gegangen (.) //mhm// oiso es war noch wirklich ein Lehrer vom=vom=vom alten Schlag (.) //mhm// ahh (.) aiso wir ham (.) oiso (.) prin-prinzipiell wenn ich jetzt so (.) zurückdenke (.) es gab wenig Momente der Fröhlichkeit (.) der Heiterkeit (.) und (.) so Momente wo ma einfach Kind sein durfte für mich war Schule eigentlich immer (.) ein Ort des Lernens (.) der Ordnung und der Struktur //mhm// und ich war aber immer einer-der gerne der ausgebrochen is und (.) Freiräume gesucht hat das war mir irrsinnig wichtig und die hatte ich nicht oiso es woa immer sehr streng alles reglementiert //mhm// (.) und so bin ich eigentlich von Anfang an immer recht ungern in die Schule gegangen (.) auch wenn ich dort liebe Freunde gehabt hab aber (.) (2) der Lehrer war (.) mir sehr unnahbar (.) ja und ich glaub dieses Wort unnahbar beschreibt's am besten (.) wers=war sehr distanziert“ (1:41-2:2).

Die Volksschulzeit stellt Herr Groß im Interview als weniger schöne Zeit dar. Die Rahmenbedingungen entsprachen nicht seinen kindlichen Bedürfnissen. Zuwendung, Freiräume und Raum zum Austoben gab es nicht. Schule – bzw. das Stadtleben – war geprägt durch *Struktur* und *Ordnung*. Die Lehrperson beschreibt er als *unnahbar*. Die Volksschule war kein Ort, an dem sich Josef gut aufgehoben fühlte. Möglicherweise wurde die Volksschulzeit auch aus dem Grund so besonders negativ erlebt, weil der Schuleinstieg generell große Veränderung mit sich brachte. Der Schulalltag stellte eventuell einen so starken und plötzlich kommenden Gegensatz zum bisherigen Leben dar, dass er deshalb zum Zeitpunkt des Interviews so negativ beschrieben wurde.

Auffällig ist, dass die Art der Beschreibung doch sehr allgemein gehalten ist. Dabei werden kaum spezifische Erlebnisse oder Erfahrungen miteingebunden. Es ist eine Beschreibung der Situation und der Gefühlslage. Herr Groß spricht weniger beschreibend als wertend und versucht die Erfahrungen in Bezug auf seinen weiteren Lebenslauf hin zu analysieren und ihnen bestimmte Bedeutung zuzuschreiben. An einem späteren Punkt nimmt Josef Groß auf das Thema *Volksschule* noch einmal Bezug. Dabei wird von der Interviewerin explizit nach konkreten Erlebnissen gefragt. Dieser Aufforderung konnte Herr Groß allerdings wenig gerecht werden. Die Darstellung verblieb auf einer eher allgemein gehaltenen Beschreibung – jedoch erinnert er sich doch an wenige auch für ihn interessante Aspekte:

„(...) in der Volksschule (.) das war auch eine katholische Privatschule der (.) //mhm// der Priester der A-Volksschule war ein ganz ein lieber (.) ausgeglichener (4) wie=soll=ich=sagn (.) Mensch der- zu dem ich aufgeschaut hab (.) //mhm// der woa sehr liebevoll (.) da Lehrer selbst vor dem hab ich Angst gehabt der hat immer (.) //mhm// er hat (.) immer nach Kaffee gerochen (.) //mhm// oiso das is total ulkig dass sich das so eingeprägt hat der=hat=immer

sein Kaffee //ja// vorne gehabt (.) hatte immer ein Sakko an ein weißes Hemd eine Krawatte (.) //ja// da Direktor der Schule hatte immer einen weißen Mantel an (.) hatte immer in seiner (.) in seiner Tasche in seiner Brusttasche (.) vier verschiedene Kulis in vier verschiedenen Farben (...) und es war so ein (.) ein-ein Schutzbereich um den um den Tisch unseres Volksschullehrers (.) wo man eigentlich sich ni::e hinbewegen durfte=des woa so eine unsichtbare Linie“ (12:19-32).

Er selbst findet es „*ulkig*“ (12:24), dass sich gerade so etwas eingepägt hat. Details, die vielen nicht auffallen würden. Die Unnahbarkeit, die Herr Groß mehrmals explizit hervorhebt, wird in diesem Zitat besonders deutlich. Anzug und Schutzbereich könnten etwa als Zeichen für die beschriebene distanzierende Struktur, Ordnung und Unnahbarkeit gedeutet werden.

„Die Pfadfinder²¹ haben mir die Freiräume gegeben, die ich durch die Schule nie hatte“

„(...) ich bin mit sechs Jahren zu den Pfadfindern gekommen (...) und die Pfadfinder ham eigentlich mir (.) die Freiräume gegeben (.) die ich durch die Schule nicht hatte oiso (.) hatte dort ei- viele Freunde (.) und es war auch so ein (.) ein-ein Ritual jeden (.) ein-einmal in der Woche immer zu den Pfadfindern zu gehen //mhm// bin davon überzeugt dass Rituale (.) immer wiederkehrende Ereignisse für Kinder sehr=sehr wichtig sind und (.) diese diese dieses Fixe einmal pro Woche was gemeinsam mit Freunden unternehmen (.) dieses Spielen //mhm// (.) dieses Austoben (.) das ham ma die Pfadfinder geboten“ (2:6-15).

Den Pfadfindertreffen misst Herr Groß große Bedeutung zu. Sie scheinen in der Kindheit und Jugendend einen wichtigen Ausgleich zum schulischen Alltag dargestellt zu haben. Das Pfadfinderleben könnte als Verbindung zum Landleben interpretiert werden. Josef verbrachte zwar die Wochentage in A-Stadt, dennoch fand er auf diese Weise die Möglichkeit, das Schöne des Landlebens in das Stadtleben zu integrieren.

Auffällig ist, dass auch die Regelmäßigkeit, welche das Pfadfinderleben mit sich brachte, für Josef eine besondere Bedeutung darstellte. Er empfand es als *Ritual*, einmal in der Woche hinzugehen – „*das Fixe einmal pro Woche*“ (2:13) beschreibt er als wichtig. In mehreren Punkten der Darstellung lassen sich Hinweise so interpretieren, dass Regeln den Familienalltag grundlegend strukturierten, was er als positiv erlebte und das positive Empfinden dieses Aspekts, in Bezug auf die Pfadfinder, erklären würde. Er beschreibt: So „*hob i immer gwisst wo ich dran bin*“ (19:12) und es „*doch auch Regeln*

²¹ Der Begriff *Pfadfinder* ist in diesem Kapitel als Bezeichnung der *Institution* zu verstehen, weswegen hier keine weibliche Form (etwa Pfadfinderinnen) dargestellt wird.

gibt“ (14:27), was vermuten lässt, dass diese ihm auf ihre Weise Sicherheit gaben – er wusste auch bei den Pfadfindern, woran er war. Josef Groß spricht sich heute klar für Struktur und Regeln aus, jedoch nicht in der Form, wie er sie in der Schule erlebt hat. Folgern ließe sich, dass Josef Groß eher ein planender, organisierter, als spontaner Typ zu sein scheint. Zeitgleich standen Struktur und Ordnung in der Schule im Zentrum. Jedoch in einer Form, die negativ erlebt wurde. Ein wichtiger Aspekt – *die Beziehung* – fehlte. Im Bezug auf die Familie und die Pfadfinder beschreibt Josef, neben Ordnungsstrukturen solch liebevolle Beziehungen erlebt zu haben. An späterer Stelle wird das Thema auf meine Bitte hin noch einmal aufgegriffen und Josef beschreibt das Pfadfinderleben – das nicht nur aus den wöchentlichen Heimabenden sondern auch aus Pfadfinderlagern besteht – etwas genauer. Folgende Auszüge sollen wesentliche Aspekte verdeutlichen:

„ (...) ich war in auf Auslandslager in Norwegen (.) in Chile (.) hab viele Lager in Österreich auch gehabt=Kärnten und=und auf Winterlagern (.) Schifahrn (.) war auf Herbstlagern (.) Sommerlagern (.) also es woan alles (.) Sachen wo ma Gemeinschaft (.) ü-erlebt//mhm// ich glaub jede (.) jede Freizeitform wo Gemeinschaft erlebt wird (.) wo:: (.) wo ma gemeinsam etwas unternimmt“ (13:39-44).

„(...) für viele sind die Pfadfinder (.) schwer fassbar weils (.) doch auch Regeln gibt //ja// (.) und und viele in da Freizeit=sang ned scho wieder Regeln! Aber ich denke wenn Fr-Freiz-wenn Freizeitgestaltung=von=einem großen gemeinsamen Geist getragen is (.) is des was durchaus (.) Schönes. //mhm// (.) jo. Also ich hab die Zeit der Pfadfinder sehr prägend=wichtig wichtig erlebt und auch dort (.) konnte ich zum ersten Mal erfahrn wie es is (.) Kindergruppen n- zu leiten zu führen (.) //mhm// des hob i ned auf da pädagogischen Akademie gelernt. //ja// des Lustige is auch die ganzen Spiele die ich heute hier mit meinen Kindern hier in Turnen (.) im Turnunterricht spielen (.) sind alles von Pfadfinderzeit //mh// (.) die meisten Lieder (.) für die die Kinder am meisten brennen (.) weil sie so lustig sind (.) sind von der Pfadfinderzeit //mhm// und ned von da Pädak“ (14:26-37).

Diese Auszüge verdeutlichen bereits erwähnte und weitere zentrale Komponenten des Pfadfinderlebens. Dem *Gemeinschaftsaspekt* wird eine konstitutive Rolle zugewiesen. Er fühlt sich „*eingebettet in etwas großem Ganzen*“ (2:22) und erinnert sich an Erfahrungen der *Gemeinschaft* – nicht nur i Bezug auf enge gute Freunde, sondern auch in einem größeren Rahmen.

Herr Groß stellt eine Verbindung zwischen seinem Pfadfinderdasein und seiner heutigen pädagogischen Tätigkeit her. Zum einen hat Josef in der Gemeinschaft der Pfadfinder seine ersten pädagogischen Erfahrungen gemacht, indem er selbst eine Gruppe leitete, was in positiver Erinnerung geblieben zu sein scheint. Zum anderen bezieht er Lieder

als auch Spiele der Pfadfinder in seinen Unterricht ein, was seiner Ansicht nach von den Kindern gut aufgenommen wird. Die Organisation der Pfadfinder bewertet er somit als nicht nur wertvoll für sich selbst, sondern für Kinder generell. Die Art der Darstellung, in der er dies klar von der Pädagogischen Akademie abgrenzt und seinen Pfadfindererfahrungen höheren Wert in Bezug auf den Lehrberuf zuweist, weist auf Unzufriedenheit mit der fachlichen Ausbildung aus heutiger Sicht hin.

„Es war wichtig, dass auch ich ein Instrument lerne“

„mit sechs Jahren hab ich auch (.) begonnen Klavier zu spielen (.) i komm aus einer sehr musikalischen Familie //mhm// (.) mein Vater spielt Klavier (.) Trompete meine Mutter Gitarre (.) mein Großvater is Organist gewesen (.) u:nd (.) es woa einfach s- wichtig dass auch ich da irgendwie von Anfang an ein Instrument gelernt habe=also Musik is von klein auf für mich ein sehr wesentlicher Anteil (.) und ist bestimmt auch heute zum Großteil meine Freizeit und auch hier an der Schule mein (.) meinen beruflichen Alltag. Hatte allerdings auch dort einen sehr strengen Klavierprofessor (.) der auch Organist war (.) er war um die (.) fünf-und-sechzig=siebzig Jahre alt (.) also für einen Sechsjährigen schon eine (.) ein=ein erheblicher Altersunterschied //mhm// wo ich mich oft nach einem (.) etwas jüngeren lebendigeren geseht“ (2:26-37).

Musik ist stets ein wichtiger Anteil in Michals Leben. Mit sechs Jahren beginnen nicht nur die schulische Laufbahn, das Pfadfinderleben, sondern auch die musikalische Laufbahn. Insofern scheint dieses Jahr besonders bedeutend gewesen zu sein und grundlegende Veränderungen ins städtische Leben gebracht zu haben. Dass er ein Musikinstrument erlernt, scheint auf gewisse Weise vorbestimmt gewesen zu sein. Er kommt aus einer musikalischen Familie, aus dem Grund schien es für ihn selbstverständlich zu sein. Die Erzählweise deutet darauf hin, dass es auch heute für ihn selbstverständlich ist, damals ein Instrument erlernt zu haben. An diesem Punkt wäre interessant zu diskutieren, ob Musik auch einen großen Stellenwert (gehabt) hätte, wenn Josef es *nicht als in der Familie liegend* und dadurch selbstverständlich erlebt hätte. Die Freude, die er beschreibt und die große Gewichtung in seinem weiteren Lebensverlauf, lassen dies jedoch vermuten.

Der Klavierlehrer ähnelt der Beschreibung nach sehr stark dem Lehrer in der Schule: Der Unterricht war *trocken* und der Lehrer war *alt*. An dieser Stelle weist Herr Groß bereits zum zweiten Mal auf einen alten Lehrer (auch sein VS-Lehrer war alt) hin. Beide Aussagen sind negativ besetzt, was auf ein grundlegendes Verbinden von Alter, Lehrmethode und Lehrer/-innenpersönlichkeit hinweist. Er sehnt sich nicht nur nach

lebendigerem Unterricht, sondern auch nach etwas jüngeren Lehrern. Trotz der negativen pädagogischen Komponente wurde die Freude an der Musik nicht getrübt. Musik schien daher für ihn als Persönlichkeit und nicht nur als Familienmitglied Bedeutung gehabt zu haben und zu haben. Josef erlernt im weiteren Verlauf noch eine Vielzahl an Instrumenten. Das Klavier wurde „*ein bisschen durch die Trompete abgelöst*“ (3:47-48) und er erlernte noch Instrumente wie „*Steirische*“²² (15:15) oder „*Sackpfeife*“ (15:17). Die Musik nimmt in der gesamten Lebensgeschichte eine wichtige Rolle ein, wie sich im weiteren Verlauf noch deutlich herauskristallisieren wird.

Gymnasium: „Wesentliche Verbesserung in der Oberstufe“

„(...) nach diesen vier Volksschuljahren bei den A-Volksschule (.) ahh (.) °war ich dann in der° in der Unterstufe (.) im A-Gymnasium (2) für mich (.) ist diese Zeit ahh auch wieder sehr geprägt von (.) Struktur Ordnung und (.) emotionaler Ferne oiso die auch die Lehrer warn dort sehr unnahbar“ (2:39-41).

Die Zeit in der Unterstufe im Gymnasium beschreibt Herr Groß kaum besser als die Volksschulzeit. Ins Zentrum setzt er erneut *Struktur, Ordnung* und *emotionale Ferne*. An dieser Stelle weist Herr Groß darauf hin, dass er „zu früh in die Schule gekommen“ (2: 47) sei, dass er immer jünger war als die anderen und er aus heutiger Sicht noch nicht reif genug war. Josef fühlte sich „*sehr unglücklich*“ (2:52-3:1). Durch das Wiederholen der ersten Klasse verbesserte sich die Situation. Er fühlte sich die restliche Zeit mehr „*an Bord*“ (3:3-4). Dennoch ist für Josef der Alltag in der Unterstufe des Gymnasiums zusammengefasst ein „*Hingehn angepasst sein (.) Leistungen bringen und wieder zruckkommen*“ (15:47-48). Verbesserung trat jedoch in der Oberstufe ein. Dabei wurde wieder die Schule gewechselt. Josef besuchte nun eine Klasse mit *musikalischem Schwerpunkt*. In diesem Zusammenhang beschreibt er erstmals positive Schulerfahrungen:

„[Das Gymnasium] war eine (.) musikalische Schwerpunktklasse (.) und dort hab ich zum ersten Mal eigentlich Lehrer erlebt (.) die Jugendliche begleiten (.) ahh (.) auch wenn die Schule sicherlich chaotisch is und es dort drunter und drüber geht (.) aber (.) es es stand immer dort in der Sch- der Mensch im Vordergrund (.) //mhm// und nicht die Leistung eines Kindes. (2) ah:: also dort hab ich zum ersten Mal (.) Lehrer als Vorbilder erlebt (.) auch nur ein paar Ausnahmen (.) aber da (.) gabs so die Momente wo i ma dacht hob (.) das wär (.) eigentlich möglich“ (3:5-13).

²² Unter „Steirische“ ist im österreichischen Dialekt ein Akkordeon mit Knöpfen statt Tasten zu verstehen.

Herr Groß beschreibt eine Verschiebung der Gewichtung von strukturellen auf zwischenmenschliche Aspekte. Schule ist nicht mehr nur ein Ort der Struktur und der Ordnung. Josef Groß betont, dass der *Mensch im Zentrum* stand und nicht seine Leistung. Dies entsprach wohl eher seinen Bedürfnissen. Diese Zeit scheint ein gewisses *Aha-Erlebnis* mit sich zu bringen. Das Verständnis von Schule wird um eine Facette erweitert. Plötzlich werden Lehrer zu Vorbildern. Seine Lateinlehrerin und ihren Unterricht beschreibt Josef Groß exemplarisch:

„(...) also ich hab von da dritten Klasse an Unterstufe bis zur achten Latein gehabt hab auch dann mündlich in Latein maturiert //mhm// warum? weil sie es geschafft hat mit ihrer liebevollen menschlichen Art (.) Schüler zu begeistern //mhm// also sie hat zum Beispiel in den letzten Schulwochen wo (.) in den letzten (...) zu sich nachhause eingeladen //mhm// wir ham dann bei ihr zuhause (.) alte römische lateinische Rezepte übersetzt //mhm// (.) und ham die dann nachgekocht gemeinsam //ah// oiso des is für mich //ja// ein-ein menschlicher Aspekt der den der-d der dies liebe Lehrerin einfach (.) so gezeigt hat wie sie is (.) auf Augenhöhe mit dem Schüler und trotzdem hat man vor ihr Respekt und Achtung gehabt“ (15:51-12).

Im Zentrum sieht Herr Groß einerseits den Umgang mit den Schülern/-innen und zum anderen den ansprechenden Unterricht. Soziale als auch fachlich-didaktische Komponenten scheinen in diesem Fall als besonders ansprechend erlebt worden zu sein - „so hat Latein Spaß gemacht“ (16:15). Er erlebte also eine ideale Kombination: ein netter Mensch, der guten Unterricht anbot.

Herr Groß geht zwar nicht ausführlich darauf ein, dennoch besteht in der Oberstufe ebenso Verbindung zu einem seiner liebsten Hobbys, der Musik. Er besuchte eine Klasse mit musikalischem Schwerpunkt. Möglicherweise trug auch dieser Aspekt dazu bei, dass er heute wesentlich positivere Erlebnisse beschreibt, als in Bezug auf die Schulen zuvor.

Das Medizinstudium: „Fad, langweilig – ich will was mit Menschen machen“

Nach einem Jahr des Grundwehrdienstes, den Josef Groß bei der Gardemusik absolvierte – was er im Nachhinein als „sinnlose Zeit“ (4:7) bewertet – beginnt er das Medizinstudium an der Universität in A-Stadt, um in Zukunft die Zahnarztpraxis seines Vaters zu übernehmen. Josef Groß sieht sich als „*technisch interessiert*“ (3:32) und schreibt sich das nötige „*Feinspitzengefühl*“ (3:32) zu. Er hat somit rationale Gründe für diese Entscheidung. Jedoch bezieht sich die Erzählung über dieses eine Jahr an der Universität

vor allem darauf, dass er ein nettes Mädchen kennenlernte und „*von ihren Reizen mehr entzückt [war] als von dem (.) von den Seminarinhalten des Medizinstudiums*“ (4:25-26). Das Mädchen hat hier besondere Bedeutung, denn er geht mit ihm eine Beziehung ein und die beiden heiraten einige Jahre später. Herr Groß nimmt jedoch auch auf das Studium selbst Bezug, das er als „*fad langweilig*“ (4:30) beschreibt. In diesem Zuge bemerkt Josef aber auch Folgendes: „*ich wollte immer mit Menschen arbeiten*“ (4:31). Diese Formulierung deutet darauf hin, dass er das möglicherweise schon länger wusste. Als Zahnmediziner hat man zwar mit Menschen zu tun, jedoch ist dieser Beruf nicht direkt der sozialen Sparte zuzuweisen. Im weiteren Verlauf kristallisiert sich noch ein weiteres Argument gegen diesen Beruf heraus: Herr Groß beschreibt, dass „*auf Dauer in der Zusammenarbeit mit dem Vater zu: schwierig sein wird. //ja// (2) Mein Vater ist ein-ein sehr liebevoller warmherziger aber auch (.) sehr bestimmender Mensch*“ (5:6-9). Es gibt somit nun mehrere Gründe, doch nicht Zahnmedizin zu studieren. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob Josef Groß wirklich erst jetzt erkannte, dass er nicht mit seinem Vater zusammenarbeiten kann, da er bereits mehrere Sommer in dessen Praxis gearbeitet hatte. Dies „*einzugestehen (...) war gar nicht mal so leicht (...) die große Hoffnung der Übernahme der Zahnarztpraxis ist dahin (.) und ich hab ehrlich gesagt nicht gewusst was ich machen soll*“ (5:21-23). Es war Josefs Wunsch, die Praxis weiterzuführen und nicht der seines Vaters, das betonte Herr Groß stets. Möglicherweise hat er die Befürchtung der schwierigen Zusammenarbeit zuerst verdrängt, um die Entscheidung zugunsten der Zahnarztpraxis zu fällen und sie später umgekehrt verwendet, um den Studienabbruch vor sich selbst zu legitimieren. Der Rat seines Vaters, „*moch wos gscheits!*“ (17:39-40) hat möglicherweise wesentlich dazu beigetragen, den eingeschlagenen Weg verlassen zu können.

Eine weitere Schwierigkeit schreibt Josef Groß dem Aspekt zu, dass er zu diesem Zeitpunkt keine Alternative wusste. In Anbetracht dessen, dass das nächste Semester bald beginnt, geriet er möglicherweise in eine gewisse Drucksituation. Den grundlegenden Beitrag zur Entscheidung für das pädagogische Studium scheint Herr Groß heute seinem Onkel zuzuschreiben, was folgender Ausschnitt verdeutlicht:

„mein Onkel is (.) ahh Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule in A-Ort (.) //mhm// und der hat immer schon meine Arbeit mit Kindern beobachtet hat (.) dass ich immer in Ferienlager //ja// für Kinder organisiert hab in (.) da Zeit als ich Pfadfinderführer=war (.) und immer und immer gsagt hat Josef (.) du musst was mit Kindern machen. Du wärst da geborene Lehrer des wär was für dich und (.) ich konnte das nur schwer annahmen (.) weil

ich selber so ein schlechtes Bild als Lehrer hatte //mhm// (.) musste mich eigentlich mehr überreden lassen dass ich diese Arbeit an da Pädak anfang aber nach dem ich (.) zu dem Zeitpunkt (.) nichts Besseres vorhatte //hm// auch nichts wusste hob=i=gsogt okay ich inskribier auf da P-auf da PH in A-Ort (.) bin dann dort hingegangen“ (5:27-38).

Dieser Auszug gibt Auskunft über unterschiedliche Aspekte: Es stellt sich die Frage, wie konstitutiv die Rolle seines Onkels ist. Wäre Josefs Leben ebenso verlaufen, hätte ihn sein Onkel nicht beraten bzw. überredet? Dieser Aspekt steht möglicherweise mit der Ratlosigkeit und dem Zeitdruck in Verbindung. Unter Umständen gelang es, die Blockade den Lehrberuf als Möglichkeit zu betrachten, zu überwinden. Hinzu kommt der Aspekt, dass der Erzählung nach der Studieneinstieg an der Pädagogischen Akademie nicht mit besonderen Schwierigkeiten, etwa Prüfungen oder Eingangstests, verbunden war, sodass es ihm wenig Aufwand kostete, sich auf diesen *Versuch* einzulassen.

Das Studium an der Pädagogischen Akademie: „Was i erlebt hab sind Lehrerpersönlichkeiten, die gut und spannend unterrichten“

„was ich allerdings erlebt hab (.) ich möchte nicht generalisieren aber schon Lehrerpersönlichkeiten (.) die gut spannend unterrichten können gut referiern (.) können und Leute motivieren also ich hab dort einen krassen Gegensatz zu dem erlebt //mhm// was ich auf da Uni A-Stadt erlebt hab also (.) auf da Uni A-Stadt wo wirklich nur (.) ahh Leistung zählt (...) das heißt (.) zu der Zeit hatte ich zum ersten Mal so auch ein (.) n Vorbild (.) wie ein guter Lehrer auch sein kann. //mhm// (.) war auf da Pädak aber auch immer sehr involviert in in verschiedensten musikalischen (.) Aktivitäten ich hab beim Pädakchor mitgesungen hab dort viel Trompete gespielt (.) viel Klavier gespielt und hab (.) dort auch schnell gewusst was mir daugt wo ich meinen Bereich hab wo ich //mhm// (.) meine Talente hab (.) und ha-tte auch von von vielen ein-ein großes Wohlwollen //mhm// (.) das hat mir zu der Zeit gut getan“ (5:44-6:7).

Das Volksschullehramtsstudium stellt Herr Groß sehr positiv dar. Die Pädagogische Akademie scheint für Josef Groß die erste im Allgemeinen positiv erlebte Bildungseinrichtung zu sein. Die Schullaufbahn ist geprägt von Struktur, Ordnung und emotionaler Ferne, das Studium von Leistungsdruck, die Volksschullehramtsausbildung wurde jedoch anders erlebt. Josef verortet sich zwischen der schulischen Enge und der universitären Autonomie. Die Art der Organisation scheint seinen Bedürfnissen gerade angemessen zu sein. Josef erlebte sowohl wohlwollende Lehrpersonen als auch ansprechenden Unterricht. Soziale als auch fachlich-didaktische Komponenten waren zufriedenstellend und er erlebte zum ersten Mal Lehrpersonen als Vorbilder. Herr Groß bezeichnet sie als *Lehrerpersönlichkeiten* (5:45). Zwar beschrieb er auch seine Lateinlehrerin im Gymnasium als Vorbild, jedoch schien er dies erst im Nachhinein wahrgenommen

zu haben. An der Pädagogischen Akademie betrachtete Josef Groß sowohl Unterricht als auch Vortragende aus einem anderen Blickwinkel. Er zog in Erwägung, selbst Lehrer zu werden und konnte so Vortragende auch als berufliches Vorbild wahrnehmen. Weiters stellt Herr Groß eine deutliche Verbindung zu seinem liebsten Hobby, der Musik, her. Durch seine musikalische Tätigkeit gelang es Josef, sich einzubringen und er fühlte sich involviert. Musik wird hier als gemeinschaftsstiftend erlebt.

Die Gesamtgestalt der Darstellung der Studienzeit an der Pädagogischen Akademie ist positiv gefärbt. Dies war bisher nicht der Fall, weder in Bezug auf die Schulen noch auf die Universität. Möglicherweise wurde diese Wahrnehmung dadurch gefördert, dass Josef Groß „dort nicht mit großen Erwartungen hingegangen“ (22:20-21) ist. Er hatte ein negatives Bild von Lehrpersonen, vom Unterricht und dem gesamten System. Diese Grundeinstellung steigerte möglicherweise die Wahrscheinlichkeit, Neues positiv zu erleben. Dass die fachlichen und didaktischen Inhalte nicht gut auf den tatsächlichen Schulalltag vorbereiteten, konnte Herr Groß zu dieser Zeit noch nicht ahnen und den damaligen Studienalltag nicht negativ beeinflussen. Diese Erfahrung wird im Folgenden näher beleuchtet.

Der Berufseinstieg: „Ich bin ziemlich auf die Nase gefallen“

„ich war noch auf da Pädak ich war noch=nicht=mal fertig (.) ahm (.) wurde in da C-Schule (.) da wo wir jetzt sitzen (.) //mhm// eine Erzieherstelle frei. //ja// (.) und (.) die war zwar (.) noch nicht voll (.) nur stundenweise (.) aber (.) da=so=ein=bisschen die den Fuß in die Tür zu bekommen hab ich natürlich sofort zugesagt //mhm// und war war zum Teil dann noch in A-Ort auf da Pädagogischen Akademie? //mhm// und zum Teil hab ich //mhm// dann auch schon hier parallel gearbeitet als Erzieher. (2) Rückblickend hab ich insgesamt (.) sieben oder acht Jahre glaub i warns als Erzieher gearbeitet //mhm// und jetzt bin ich im (.) zehnten Lehrerdienstjahr also (.) ich bin (.) hier sehr-sehr lange Lehrer und Erzieher gewesen (.) //mhm// doppelgleisig (.) und seit zwei Jahrn jetzt (.) bin ich jetzt nur mehr ebn (.) Volksschullehrer“ (6:9-20).

Herr Groß beginnt seine berufliche Karriere als Erzieher in einer Privatvolksschule. Die Einmündung ins Berufsleben erlebt er als schwierig, was er auf eine mangelhafte Ausbildung zurückführt:

„im Nachhinein (.) kann ich sagen dass mir di::e (.) die Zeit auf da Pädak (.) vo- vom Didaktischen (.) vom F- vom Fachlichen her (.) //mhm// nichts gebracht hat //ja// (.) also das was ich dort erlebt hab (.) hat nichts mit dem Lehreralltag in der heutigen Schule zu tun“ (5:40-42) „mein Kopf war voll mit dem ganzen Wissen von da Pädak ich habe versucht hier das alles praktisch umzusetzen was ich dort gelernt hab (.) und bin eigentlich damit ziemlich auf die Nase gefallen“ (6:23-26).

Die Zeit an der Pädagogischen Akademie wurde zwar positiv erlebt, jedoch fühlte sich Josef Groß im Nachhinein nicht gut vorbereitet. Er hatte große Schwierigkeiten und Selbstzweifel. Josef Groß hat „kritisch hinterfragt“ (6:41) ob er „wirklich für diesen Beruf geeignet“ (6:41-42) sei, jedoch fand er einen Weg, die Situation zu verbessern. An diesem Punkt stellt sich die Frage, was passiert wäre, hätte sich die Situation nicht gebessert. Hätte sich Josef Groß beruflich umorientiert? Er selbst interpretiert die Entwicklung hin zur jetzigen Berufszufriedenheit folgendermaßen:

„I hob versucht da halt (.) do wer zu sein (.) was letztlich aber nicht meinen Vorstellungen entsprach //mhm// und Kinder gspian des=oisso wenn Kinder (.) ahh (.) eine nicht vorhandene Authentizität sp-spürn merken (.) dann (.) is ma bei denen schnell durch (.) //mhm// und das erste Dienstjahr hier am Nachmittag als Erzieher war für mich sehr sehr schwierig (.) da ich v- versucht hab (.) Struktur Ordnung reinzu-bringen (.) ahh (.) bin letztlich damit geng=gegen Wände //ja// geprallt. (.) Ich musste selber erst die Erfahrung machen (.) dass (.) wirklich das wirkliche Gelingen eines gelungenen Unterrichts nur durch Beziehung geht. Es is genau das Defizit was ich selber nie in all meinen Schuljahren erfahren konnte (.) also ein wirklich gelungener Unterricht geht nur über Beziehung sonst nichts davon bin ich (.) fix überzeugt“ (6:27-39).

Herr Groß beschreibt *Authentizität* im Sinne von *Echtheit* als konstitutiv. Gelerntes anzuwenden reicht nicht, um die Berufsanforderungen zu erfüllen. Das Wissen, welches er im Zuge des Studiums erworben hat, kann somit nicht einfach angewendet werden, es muss adaptiert werden. Josef Groß weist auf einen weiteren *Fehler* hin. Er versuchte *Struktur und Ordnung* hineinzubringen – zwei Aspekte, die eigentlich als Synonym für seine negativen Schulerfahrungen stehen. Die eigene Schulerfahrung scheint somit auf seine Lehrertätigkeit einzuwirken, auch wenn er sie als negativ bewertet. Struktur und Ordnung sind ihm wichtig, konstitutiv ist jedoch eine weitere Komponente – die *Beziehung*. Dieser Begriff prägt die gesamte Lebensgeschichte. Beziehung verkörpert das, was in der besonders prägenden Schulzeit fehlte und letztendlich zur gelingenden Umsetzung seines Lehrberufs führte. Für ihn sind das die Schlüsselpunkte: *Authentizität und Beziehung*. Herrn Groß‘ Beschreibung nach sind sie notwendig, um eine gute Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung grundzulegen.

Der Hobbybauernhof: „eine große Lebensressource und Energieinsel“

Einen besonders zentralen Punkt in Josefs Leben stellt(e) damals wie heute die Hobbylandwirtschaft in B-Bundesland dar. An vielen Punkten der Erzählung nimmt Herr

Groß Bezug auf die Hobbylandwirtschaft – den zweiten Lebensmittelpunkt neben dem Stadtleben. Die Kindheit am Bauernhof beschreibt Josef Groß folgendermaßen:

„Heuhöhlen baun (.) Baumhäuser baun (.) Bacherl stauen (.) ahh:: mim Radl über die Wiesen brettern (...)“ zusammen mit der Familie mit sehr vielen (.) Cousins-Cousinen (...) diese Wochenenden woan immer geprägt von einer großen Lebendigkeit //mhm// wo alle Kinder zusammengekommen sind und es wurde einfach (.) vü Blödsinn miteinander gmacht“ (11:43-12:1).

Der Hobbybauernhof war immer schon ein Ort der Familie und des freien Bewegens in der Natur. Auch heute noch stellt der Hobbybauernhof eine sehr wichtige „*Lebensressource*“ (10:7) dar, was folgender Auszug beschreibt:

„Eine meiner größten (.) ah:: (.) Lebensressourcen (.) Energie-Inseln is (.) unser Hobbybauernhof in B-Bundesland. Ich hab Eingangs schon davon erwähnt //mhm// wo wir (.) eine Hobbylandwirtschaft betreiben (.) wo ich aufgewachsen bin (.) wo (.) dieses familiäre Miteinander gelebt wird das is so meine große Stütze im Leben. Familie (.) Musik (.) Natur (.) und Landwirtschaft. Oiso wir ham Schafe gehabt (.) wir ham jetzt (.) Bienen ich bin auch ein Imker (.) und ich bemüh mich immer dieses (.) ganze Wissen das ich dort halt (.) aufnehmen hier an die Kinder weiterzugeben. Also ich nehm sehr viel von draußen von meinen Bienenstöcken hier mit (.) mach hier sehr lebendigen Unterricht wo die Kinder ausprobieren dürfen (...) dass sie (.) wieder Bezug zu dem ursprünglichen Wert bekommen das geht leider in unserer Gesellschaft viel=zu viel zu viel verlor. Ah:: bin auch draußen jetzt seit einem Jahr nicht mehr aktives M- Musikkapellenmitglied hab lang draußen Trompete mitgespielt (.) auch im Kirchenchor mitgesungen (.) ah (...) die Wochenenden verbring ich meistens draußen //ja// in der Natur (.) ich wander irrsinnig gern ich geh hob a eigenes Kanu geh gern Kanufahrt geh sehr gern Schi-Touren (.) und (.) alles was mit Arbeit zu tun hat und mit den Händen (.) is für mich ein perfekter Ausgleich zur (.) kopflastigen Arbeit hier in der Schule“ (10:6-28).

Josef Groß selbst fasst zusammen: *Musik, Natur, Familie* und *Landwirtschaft*, das sind die *Lebensressourcen* und es wird deutlich, dass diese Punkte auch in seiner Kindheit immer schon die „*schönen Dinge*“ (12:9-10) seines Lebens darstellten. Josef Groß scheint die Arbeit als Lehrer teilweise fordernd zu erleben, sodass er für sich hier Ausgleich findet. Des Weiteren scheint das Leben am Bauernhof für ihn gewissermaßen ein Ideal darzustellen – es verkörpert die „*ursprünglichen Werte*“ (10:18). Herr Groß scheint es nicht nur für sich als Ideal, sondern als generelles Ideal zu sehen. Diese Werte will er den Kindern näher bringen. Auch sie sollen die Schönheit des Landlebens und seine Bedeutung kennenlernen, was laut ihm heute „*immer mehr verlor*“ (21:37) geht. Herr Groß sieht die Landwirtschaft somit als eine Ressource für sich und für die Kinder. Er trägt also ihm selbst Wichtiges in den Schulalltag hinein, was einen wichtigen Faktor für seine Berufszufriedenheit darstellen könnte.

Die Scheidung war eine „sehr schwere Zeit für mich, ich habe sehr lange dran gekieft“

Einen, oder gar *den* großen Tiefpunkt in Josefs bisherigem Leben stellt die Scheidung von seiner Frau nach elf Jahren Beziehung und drei Ehejahren (siehe 4:43) dar. Der Ehebruch seiner Frau (siehe 4:45) erschütterte Josef Groß zutiefst. Diese Erfahrung stellt einen Bruch dar, welcher dazu führte, dass Herr Groß an sich, seinem Leben und seinen Wertvorstellungen massiv zweifelte und sein gesamtes Weltbild in Frage stellte. Er schien bisher glücklich: Er hat es geschafft durch viel Mut ins glückende Lehrerdasein zu finden und seinen Zweifel an sich selbst zu überwinden – mit einem Schlag wird wieder alles aus dem Gleichgewicht gebracht. Herr Groß beschreibt dies als „*sehr-sehr schwere Zeit*“ (4:52) und er habe „*sehr lange dran (.) gekieft*“ (4:51). Einen wesentlichen Beitrag, diese Krise zu bewältigen, schreibt Herr Groß neben seiner Religiosität und der Hilfe eines Priesters seinem Lehrerdasein zu. Herr Groß beschreibt diesen Zusammenhang mit dem Beruf folgendermaßen:

„Ja also ich hab schon gesagt nach der Scheidung warn zwei Jahre wo was mir nicht gut ging was sehr schwierig war (.) wo grad die Schule für mich ein (.) ein ein wirklichen Kontinuum war wo ich jeden Tag hergegangen bin ich war keinen einzigen Tag fern von der Schule //mhm// (.) weils einen extrem guten Rahmen geboten hat also ich //mhm// war jeden Tag bei den Kindern (.) und sie ham mich auch total rausgrissen“ (20:31-36).

Das Erleben eines solchen Tiefpunktes brachte die Erfahrung mit sich, dass Josef Groß in die Schule und die Beziehung zu seinen Schülern/-innen nicht nur Energie hineinsteckte, sondern dass diese auch für ihn eine wichtige Energiequelle und Bereicherung sein könnte. Möglicherweise wurde diese Wechselwirkung hier besonders deutlich oder zum ersten Mal spürbar. Die Schule selbst kann als Ressource genutzt werden.

Psychotherapeutenpraxis: „*Mich interessiert der Blick hinter die Kulissen*“

Beruflich hat Herr Groß noch eine weitere Ausbildung absolviert und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als „*systemischer Familientherapeut*“ (8:3-4). Es existieren somit nicht nur räumlich zwei Standpunkte – A-Stadt und B-Bundesland – sondern auch der berufliche Teil in A-Stadt wurde noch einmal aufgesplittet. Josef Groß absolvierte neben seiner Lehrtätigkeit das „*dreijährige Probädeutikum (...) [die] allgemeine Psychotherapeuten-Ausbildung*“ (8:1) und danach das „*vierjährige Fachspezifikum*“ (8:3). Diese berufliche Erweiterung sieht Herr Groß in Zusammenhang damit, dass ihn Bezie-

hungen besonders interessieren. Einerseits sieht er die Beziehung als das, was eine gute Lehrpersonen-Schüler/-innenbeziehung ausmacht und somit guten Unterricht ermöglicht, andererseits interessiert ihn dieser Aspekt an sich, was Herr Groß mit seinen eigenen Schulerfahrungen zusammenbringt, weil der den Beziehungsaspekt oft als fehlend erlebte. In der Lebensgeschichte beschreibt Herr Groß Erlebnisse und Erfahrungen, die ihm das Interesse an Beziehungen deutlich machten. Er beschreibt, dass er bereits während seiner Volksschullehrramtsausbildung einen Nebenjob annahm und als „*Nikolo in A-Ort von Haus zu Haus*“ (18:27-28) ging und so Einblick in verschiedene Familien erhielt. Auch im Lehrberuf wuchs Josefs Interesse an Persönlichkeiten und Beziehungen dadurch, dass er so viel Zeit mit den Kindern verbrachte, was er folgendermaßen beschreibt:

„was macht ein Kind zu dem (.) wie es hier ist und jedes Kind trägt (.) eine Geschichte mit sich //mhm// (.) und hinter der Ges- Geschichte auch d- da familiäre Anteil. Die Eltern (.) die Freizeit (.) das=haßt wenn wir hier mit Kindern arbeiten dürfen wir nie vergessen (.) welch unzählige Faktoren da noch (.) //mhm// mit hineinkommen. U::nd mich hat (.) das immer total fasziniert (.) dieses dieser Blick (.) hinter (.) hinter die Kulissen“ (7:43-48).

Diese Erfahrungen sieht Josef Groß als besonders ausschlaggebend dafür, sein Interesse an Beziehungen bzw. Familienstrukturen erkannt zu haben. Das Interesse schien so groß gewachsen zu sein, dass er mehr darüber wissen wollte und dieses Wissen verstärkt in sein Berufsleben mitaufnehmen wollte. Diese Möglichkeit gab ihm das Psychotherapiestudium. Möglicherweise sind sein Interesse daran und der Beruf dafür ausschlaggebend, dass Herr Groß das gesamte Interview sehr stark dazu neigte, seine Geschichte nicht nur zu erzählen, sondern diese auch zu interpretieren.

8.1.2.3 Analytische Abstraktion

Josef Groß gliedert in seiner Darstellung sein Leben in zwei Bereiche. Das Landleben und das Stadtleben. Diese Zweiteilung übersteigt die räumliche Ebene. Er stellt diese beiden Lebensräume gegenüber und bezeichnet sie als „*Gegenpole*“ (12:13): Das Landleben stellt die besonders schöne und das Stadtleben die teilweise weniger schöne Komponente dar. Josef verortet sich in Bezug auf das Stadtleben generell in Institutionen und vor allem in Bildungseinrichtungen. Auch hier scheint es wenige Fixpunkte zu geben. Jede Bildungsstufe wird die Institution gewechselt: von Volksschule zu Gymnasium-Unterstufe und zu Gymnasium-Oberstufe. Josef Groß bewegt sich in institutionell

vorgegebenen Ablaufmustern. Die Auswahl der Institutionen traf seine Mutter für ihn. Erst ab der Einmündung ins Studium wählte Herr Groß selbst.

Der Großteil der Erzählung bezieht sich auf den Lebensraum Stadt und Schule, welche die negative Komponente, zum einen in Form des *Systems* Schule und zum anderen durch die unterrichtenden *Lehrpersonen* ausmachte. Beide Faktoren sieht Josef Groß als ausschlaggebend dafür, dass er Schule stets als einen „Ort der Struktur, Ordnung und der emotionalen Ferne“ (2:41-42) erlebte. Jedoch zeichnete sich chronologisch Besserung ab: Demzufolge rekonstruiert Josef Groß die Volksschulzeit als besonders schlimm und für sein weiteres Leben auf negative Weise prägend. Einen wesentlichen Anker im Stadtleben stellten die Mitgliedschaft bei den Pfadfindern und der Klavierunterricht dar. *Musik und Natur*, zwei Aspekte, die vor allem das Leben am Bauernhof kennzeichneten. Diesem Zusammenhang nach könnte gefolgert werden, dass Josef auf diese Weise die Möglichkeit bekam, schöne Aspekte des Landlebens in das Stadtleben zu integrieren. Josef Groß weist jedoch auch darauf hin, dass weiters die *Regelmäßigkeit* – das einmal pro Woche dort hingehen – wichtig für ihn war.

Struktur und Ordnung scheinen ihm wichtig zu sein, was er auch bestätigt. Struktur und Ordnung wurde nicht nur in der Schule, sondern auch in seiner als liebevoll beschriebenen Familie eingefordert. Der Aspekt, der in der Schule fehlte, war die *liebevolle Beziehung* zur Lehrperson (die er zu den Eltern hatte, trotz Struktur und Ordnung). Wenn Herr Groß über negative Erfahrungen spricht, neigt er dazu, ausführliche Argumentationen bezüglich angemessenem pädagogischen Vorgehen und angemessenem Lehrpersonenverhalten auszubreiten.

Zusammengefasst können seine Grundgedanken folgendermaßen beschrieben werden: *Kinder müssen positive Beziehungen zur Lehrperson haben*. Er sieht diese als absolute Basis für die gelingende Lehrpersonen-Schüler/-innen-Beziehung. Es ist die Grundlage auch für Struktur und Ordnung, die durch Vorbildwirkung und Rituale erreicht werden kann. An diesem Punkt zeigt sich bereits sehr deutlich, wie sehr die eigenen Erfahrungen die Vorstellungen von *gutem Unterricht* und *guter Lehrperson* beeinflussen. Vorbilder stellen für Josef Groß eine wichtige Komponente dar: Er konnte *Lehrerpersönlichkeiten* erleben und als Vorbild erkennen. Die Vorbildwirkung erlebt er sowohl in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit als auch den Unterricht – somit auf die didaktisch-fachliche als auch die soziale Kompetenz. Josef erfährt, was eigentlich möglich wäre,

was eine Lehrperson leisten und wie Schule sein könnte. Es scheint eine gewisse *Blickwinkelöffnung* erlebt worden zu sein. Wie sehr diese während der Schulzeit wahrgenommen wurde, ist unklar. Möglicherweise interpretiert Herr Groß dies auch im Nachhinein erst so. Diese Vermutung wird dadurch verstärkt, dass Herr Groß trotz dieser Erfahrung von Vorbildern den Lehrberuf nie als möglichen Beruf betrachtete. Es scheint regelrecht eine Blockade zu geben – die Schulerfahrungen im Allgemeinen waren zu negativ, sodass er die Begriffe *Lehrer/-in* und *Schule* automatisch mit *Kindheits- und Jugendzerstörung* gleichsetzte.

In Herrn Groß' Lebensgeschichte kann ein Zusammenhang zwischen Eltern und Berufswahl vermutet werden. In diesem Fall jedoch nicht zum Lehrberuf seiner Mutter, sondern zum Beruf des Vaters. Die vorübergehende Wahl des Berufes des Vaters scheint auf Grund emotionaler bzw. sozialer Gründe getroffen worden zu sein, wobei nach außen rationale Gründe genannt wurden. Auch der Studienabbruch wurde rational begründet, jedoch schien auch hier ein emotionaler bzw. sozialer Aspekt – der Rat des Vaters „*moch wos Gscheits*“ – eine zentrale Rolle zu spielen. Die *Beziehung* zu den Eltern schien wesentlichen Einfluss zu nehmen – die rationalen Gründe wirken legitimierend. Interessant ist, dass in Josefs Fall eine konkrete Person als besonders konstitutiv für die Berufswahl erscheint. In Kapitel 4.4.1 wird diese *beratende Funktion* besonders den Eltern zugewiesen. Hier scheint diese Funktion von seinem Onkel übernommen worden zu sein. Dieser hat Josef Groß konkret den Lehrberuf vorgeschlagen bzw. ihn dazu überredet. Dass Herr Groß sich darauf einließ, scheint mit einer gewissen Ratlosigkeit und Drucksituation durch den anstehenden Semesterbeginn in Verbindung zu stehen. Dazu scheint der Einstieg in das Volksschullehramtsstudium keine große Hürde dargestellt zu haben. Dies wirft die Frage auf, ob die Berufswahl konstitutiv von einer einzelnen Person abhängen kann? Was wäre passiert, hätte der Onkel nicht auf diese Weise agiert?

Die Zeit an der Pädagogischen Akademie wurde überraschend positiv erlebt. Sie stand in engem Zusammenhang mit unterschiedlichsten musikalischen Tätigkeiten. Das eigene Hobby förderte das Wohlbefinden allgemein und somit auch die Wahrscheinlichkeit, das Studium abzuschließen. Eine weitere positive Komponente wurde erkennbar. Die Berufseinmündung ist geprägt von rationalen Überlegungen. Die Annahme der Erzieher/-innenstelle sieht er als Möglichkeit, an einer Privatschule aufgenommen zu werden.

Der Berufseinstieg gestaltet sich schwierig. Josef Groß reagiert mit einer Strategieänderung. Die Wirksamkeit macht er wesentlich von sozialer Anerkennung, etwa seitens der Kollegen/-innen, Eltern und Kinder abhängig. Anerkennung ist somit konstitutiv für die Bewertung der Qualität des eigenen pädagogischen Handelns. Wesentliche Aspekte der Strategieänderung sieht Herr Groß in gewonnener *Authentizität* und der Fokussierung auf den *Beziehungsaspekt*. Der Beziehungsaspekt zieht sich durch Josefs gesamte Biografie. Beziehung ist das, was er in seiner Schulzeit vermisste, was positive Resonanz auf seinen Unterricht brachte und was er zum Zeitpunkt des Interviews – möglicherweise deswegen – als *den* zentralen Aspekt von gutem Unterricht betrachtet.

Das Landleben stellt für Josef Groß damals wie heute einen wichtigen Bezugspunkt dar. Herr Groß verleiht ihm den Wert des idealen Lebens, bzw. verkörpern es die *ursprünglichen Werte*. Es verläuft parallel zum Stadtleben, das durch Schule und Arbeit definiert ist. Jedoch stehen sie in wechselseitiger Beziehung. Josef Groß nutzt das Landleben dafür, Ausgleich zu finden. Dabei sieht er das Landleben nicht nur als Ressource für sich, sondern auch für seine Schüler/-innen. Er versucht, den Kindern die Möglichkeit zu geben, Bezug zu den ursprünglichen Werten zu finden. Jedoch passiert die Beeinflussung auch in die andere Richtung: Schule ist auch Energiequelle für das Privatleben. Selbstzweifel und Orientierungslosigkeit können durch die Arbeit mit Kindern überwunden werden. Zentral ist hier das Bestreben, die berufliche Situation stets für sich attraktiv und sinnvoll zu gestalten, wobei unterschiedlichste Strategien angewandt werden und manchmal Richtungsänderungen erforderlich sind. So auch die Entscheidung für das zweite berufliche Standbein, die Arbeit als Psychotherapeut. Das Interesse an Persönlichkeit und Beziehung ist so ausgeprägt, dass Herr Groß diese Strategie wählte, um dem gerecht zu werden. Der Lehrberuf und die Arbeit als Psychotherapeut scheinen zum Zeitpunkt des Interviews seinen Bedürfnissen gerecht zu werden.

In Anbetracht der Gesamtgestalt dieser Lebensgeschichte wird deutlich, dass die Berufswahl als lebenslanger Prozess von beruflicher Zufriedenheit abhängt. Diese steht für Herrn Groß mit Anerkennung des sozialen Umfelds in Zusammenhang. Die Werthaltungen und die Bedeutungszuschreibung der *Beziehung* als oberstes Prinzip – in Kombination mit Vorbildern, Ritualen aber auch mit Struktur und Ordnung – verdeutlichen

den Einfluss der eigenen Lebensgeschichte, Erlebnisse und Erfahrungen, auf die Vorstellung von einer guten Lehrperson und somit wiederum der Berufszufriedenheit. Diese zu erhalten erfordert aktiven Einsatz, oftmals Veränderung von Strategien oder Situationen.

8.1.3 Fallstudie Martin Neumüller: „*Es hat sich einfach zufällig ergeben*“

8.1.3.1 Biografisches Kurportrait

Martin Neumüller kommt in B-Stadt, einer Kleinstadt in B-Bundesland, zur Welt. Er verbringt dort seine Kindheit und besucht die örtliche Volksschule. Nachher wechselt Martin ins Gymnasium nach C-Stadt. Nachdem er die Aufnahmeprüfung an einer grafischen Lehr- und Versuchsanstalt in A-Stadt nicht bestanden hat, besucht er auch die Oberstufe des Gymnasiums in C-Stadt, die er mit der Matura abschließt. Nach der Matura absolviert Martin Neumüller seinen Grundwehrdienst bei der Militärmusik in B-Bundesland. Direkt danach beginnt er das Studium *Sportgerätetechnik* am Technikum in A-Stadt, welches er jedoch nach zwei Semestern abbricht. Herr Neumüller beschließt, das Volksschullehramtsstudium in A-Stadt zu absolvieren und schließt das Bachelorstudium nach sechs Semestern ab. Im darauffolgenden Semester beginnt Martin Neumüller in Privatschule-A in A-Stadt als Teamlehrer zu arbeiten und arbeitet heute, drei Jahre später immer noch dort. Zum Zeitpunkt des Interviews führt Martin Neumüller eine Vorschulkasse.

8.1.3.2 Interpretation ausgewählter Kernstellen

Ein kurzer Überblick über seine Kindheit

Herr Neumüller beschließt, seine Erzählung „*wirklich von vorne*“ (1:7) zu beginnen. Dies bedeutet in diesem Fall, einen kurzen Überblick über wesentliche Aspekte seiner Kindheit zu geben: Das Leben in der *Kleinstadt*, eine Vielzahl an *Vereinszugehörigkeiten*, die *sportliche Karriere* und das *Reisen* scheinen die zentralen Aspekte seiner Kindheit darzustellen, welche im Intervieweingang nur überblicksmäßig aufgeführt werden. Jedoch kommt Martin Neumüller an vielen Punkten auf diese Themen zurück. Sie werden im Folgenden ausführlich behandelt.

Die Kindheit in der „Kleinstadt“

Martin Neumüller beschreibt seine Kindheit in einer kleinen Stadt – der „*zweitkleinsten Stadt Österreichs*“ (1:11), in welcher er eine „*Kleinstschule*“ (1:12) besuchte. Er

spricht von einer „*angenehme[n] Kindheit*“ (1:14) und einem angenehmen Familienklima. Diese Beschreibung weist darauf hin, dass in diesem Zusammenhang das *klein* wichtig sein müsste, da es stark betont wird. Dieser Aspekt schien für ihn aus heutiger Sicht grundlegend für das positive Erleben seiner Kindheit zu sein. Folgender Auszug soll seine Ansichten verdeutlichen:

„[Wir haben] domois kau i mi erinnern (.) überhaupt nie wos fix ausmochen müssen oder=so dass irgendwer wohin brocht wird oder //mhm// (.) oder irgendwo a Treffen is sondern bei mir woas eigentlich (.) wirklich so i bin von da Schui ham kumma und hob vielleicht die Hausübung schnö gmocht und (.) dann is drum gangen jo guad wo geh ma hin? (.) Schau ma hoid amoi auf'd Stroßn obi vielleicht spüd spüd irgendwie //jo// spüd irgendwer draußen Fuaßboi (.) jo:: is heite kana do (.) guad geh ma hintere läut ma moi b- leit ma moi bei a paar an @(.).@ //jo// schau ma wer is daham? (.) U::nd wir woan dann wirklich sehr vü unterwegs grad eben in B-Stadt mit da Ruine und dem //mhm// Klettergarten a //mhm// hinterm Haus (.) Woid! neben dem A-Fluss (.) woa ma a eigentlich a sehr vü (.) sog i moi do draußen unterwegs“ (8:4.-9:9).

In Martins Kindheit standen *freies, unbeschwertes Spielen* und *Spontanität* im Zentrum. Neben diesen nimmt das Thema *Reisen* einen wesentlichen Anteil an Martin Neumüllers Erzählung über die Kindheit ein. An mehreren Punkten nimmt er auf schöne Reiseerlebnisse Bezug, worauf im Folgenden eingegangen wird.

Reisen: „Des hod mi hoid immer scho fasziniert“

Martins Kindheit ist geprägt von unterschiedlichsten Reisen. Vor allem die Reise nach „*Australien und Neuseeland*“ (1:16) scheint ihm besonders in Erinnerung geblieben zu sein, da Herr Neumüller auf diese Reise mehrmals eingeht, obwohl er in vielen weiteren Ländern wie etwa „*Irland, Spanien (...) Portugal, Griechenland (...)*“ (9:30-31) war. Bereits mit sieben Jahren bereiste Martin Neumüller gemeinsam mit seiner Familie Australien und Neuseeland und war „*fost zwa Monat unterwegs*“ (1:18). Möglicherweise war dies seine erste *große* und *lange* Reise, die aus diesem Grund so prägend wurde. *Reisen* scheint sein Leben seit jeher zu prägen und eine große Bedeutung darzustellen, wie folgender Auszug verdeutlichen soll:

„so zum Reisen muass i song dass mi des hoid imma scho fasziniert hod wenn ma (.) wenn ma weit weg (.) halt verschiedene Kulturen siecht //mhm// oder schaut wos gibt's duat oiso (.) mi hods immer fasziniert dass hoid wo anderst (.) ganz andere Sochn gibt ois bei uns oiso (.) //ja// warum gibt's (.) duat nur die Kängurus? oder warum gibt's duat nur die Kiwis? oiso (.) die Frucht und (.) den Vogel oba warum den Vogel nur duat oder (.) //mhm// u:nd von dem her bin i eigentlich froh dass ma scho so früh anfangen hom (.) dass mi meine Eltern mitnehmen (.) //ja// weil i hob dann im Gymnasium a gsehn (.) dass vüle gsogt hom Jo:: (.) i

fliag heier im Sommer zum ersten Mal fuat (.) wir fliang noch- noch Italien oder irgend sowos und i hob ma docht (.) aha jo de fliang jetzt zum ersten Moi fuat und nur eineinhalb Stund noch Italien //jo// fia die is des so wos Besonderes (.) hob=i=ma=docht jo (.) @(.)@ i bin scho moi in ganzen Tag im @(Flieger gesessen)@ (.) dass i sog i moi ans andre Ende der Welt kumm //mhm// (.) u.nd (.) oiso bin meinen Eltern eigentlich sehr dankbar dass das ma dass mi do so (.) was i ned auf den Weg brocht hom dass ma si andere Sochn anschauen kann und (.) schaut dass ma hoid (.) viele Eindrücke gewinnt“ (13:25-41).

Dieser Auszug gibt Hinweise auf unterschiedliche Aspekte bezüglich des Reisens: Er verdeutlicht Herrn Neumüllers *Faszination* gegenüber *Neuem* und *Fremdem*. Dieser Aspekt wird sich in anderen Bereichen der Lebensgeschichte widerspiegeln. Für seine auch heute noch vorhandene Reiselust sieht Martin Neumüller seine Eltern als ausschlaggebend. Er ist ihnen dankbar, dass sie ihn „auf den Weg brocht hom“ (13:40) und somit sein Interesse am Reisen, an Neuem und Fremdem grundgelegt haben. Um diesen Gedanken noch etwas zu abstrahieren – Martin konstruiert einen sehr deutlichen Einfluss der Eltern auf sein heutiges Leben und seine Interessen. Reisen ist für Martin seit jeher ein selbstverständlicher Aspekt seiner Kindheit. Erst im Laufe der Zeit erfährt er, dass das Reisen im Allgemeinen nicht so selbstverständlich ist, bzw. nicht für jeden selbstverständlich ist, was möglicherweise die Bedeutung des Reisens noch etwas steigert und ebenso die Dankbarkeit an seine Eltern. Martin zieht heute zusätzlich praktische Vorteile aus seinen Reiseerfahrungen, denn durch die Erfahrungen von seinen Eltern hat er „dann a mitgriagt natürlich wie (.) legt ma die Reise am besten an, wie organisier ma des“ (13:46-47).

In Bezug auf das Reisen kann auch ein Zusammenhang zum Thema *Berufswahl* gezogen werden. Martin Neumüller berichtet über eine Reise nach Irland. Er besucht ein Bestattungsunternehmen und hilft dort vier Wochen lang mit und erzählt im Interview Folgendes:

„hob moi (.) quasi in an (.) @(eher)@ //ja// sog i moi (.) Beruf hinein-gesnuppert den ma sunst eigentlich (.) //mhm// woas in ned ned in Betracht zieht oder (.) a wenig Einblicke hat wie:: läuft des ob? (.) mw- mid=wos wird ma konfrontiert? (.) ahm (.) im Nochein s-muas i sogn (.) wonn i jetzt drüber nachdenk (.) is:: scho bissl seltsam (.) domois //mhm?// sog i moi ois Sechzehnjähriger (.) hods mi (.) eigentlich ned so gstört weil //aha?// (.) Es wo hoid dort a gaunz a andere Art der Bestattung //mhm// ois bei uns in Österreich wo a intresant zu sehn“ (3:6-13).

Herr Neumüller schildert diese Erfahrung ausführlicher als hier dargestellt, jedoch verdeutlicht dieser Ausschnitt neben dem Interesse an fremden Kulturen, dass Martin auch

in Bezug auf das Thema *Beruf* sehr offen ist und sich auch auf *Ungewöhnlicheres* einlässt und sich selbst ein Bild macht.

Zusammengefasst stellt das Reisen von der Kindheit an bis zum Zeitpunkt des Interviews einen wesentlichen und ausschließlich positiven Aspekt in Martins Kindheit dar, denn Martin Neumüller resümiert, dass das „*Reisen nur gute Eindrücke hinterlassen*“ hat (13:49-14:1).

Vereinstätigkeiten: „*Freizeitstress*“

Martin Neumüllers Kindheit ist weiters von unzähligen Freizeitaktivitäten und von musikalischen als auch sportlichen Vereinszugehörigkeiten geprägt. In diesem Zusammenhang spricht Herr Neumüller von einem gewissen „*Freizeitstress*“ (1:37). Im Laufe seines Lebens war und ist Martin Neumüller Mitglied in der örtlichen Musikkapelle, in der Werkskapelle einer Firma in C-Stadt, einer Musikschulbigband und unterschiedlichen Tennis-, Judo- und Volleyballvereinen. Außerdem erlernte er die Instrumente Klavier und Trompete und diese Tätigkeiten nahmen viel Platz in Martins Leben ein, was er im Grunde positiv bewertet und folgendermaßen beschreibt:

„(...) so kann man dann wirklich sagen dass (.) an den Abenden a nu (.) sog=i=moi Montag glaub=i woa (.) Musikprobe B-Stadt (.) Mittwoch ah Musikschulbigbandprobe Donnerstag //mhm// Werkskapellenprobe Freitag B-Stadt Probe //ja// (.) dazwischen Volleyballtraining ahh Judotraining (.) @(.).@ //mhm// oiso sog i moi (.) viel Zeit für Vereine //mhm// geopfert oba (.) sog moi gern geopfert [hob] //jo// (.) oiso dadurch hab=ich sicher viel Bekanntschaften gmocht u::nd (.) //mhm// vü im Zusammenleben scho mit andern (.) Menschen glernt (.) oder a angnommen“ (1:49-2:4).

Auch wenn er das Wort *geopfert* verwendet, stellen die vielfältigen Freizeitaktivitäten eine positive Komponente für Herrn Neumüller dar. Die Vereinszugehörigkeiten wurden nicht nur angenehm empfunden, Martin Neumüller schreibt der Vereinszugehörigkeit heute gesellschaftlichen Sinn zu: Durch das Zusammensein in Vereinen erwirbt man *soziale Kompetenzen*. Ihm persönlich sind auch die neuen *Bekanntschaften* wichtig. An späterer Stelle konstruiert Herr Neumüller einen wesentlichen Zusammenhang zwischen Vereinszugehörigkeit und seinem Heimatort. Im Grunde gehört es dort dazu, Mitglied in mindestens einem oder gar mehreren Vereinen zu sein, was aus folgendem Auszug geschlossen werden kann:

„ma hod hoid mit den unterschiedlichsten (.) Leuten zu tun in den verschiedenen Vereinen oiso i sog (.) ahm (.) bei uns im Ort (.) woas hoid so:: d- (.) klana Ort (.) doch vüle Vereine (...) und irgendwie is's dann so dass (.) dass eh fost jeder (.) bei jedem Verein dabei is (.) //aha// u:nd (.) sog moi es (.) hod mir dann a (.) s-so gereizt weil (.) a ebn durch meine Eltern (.) die a (.) ea- ebn beim Musikverein san (.) //mhm// hoid und quasi (.) mir die Ausbildung ebn ermöglicht ham oiso hoid do a (.) //mhm// amoi reinschnuppern obs mi interessiert (.) und (.) jo i hob des oba a immer ganz super gfundn weil (.) ma kummt dann wieder mit andern //mhm// so Leit=na vielleicht a teilweise in da Musikschi mid (.) ah:: andere a von Nachbarortschoften zaum (.) //jo// u:nd es ergibt si do a eigentlich sog i amoi a a riesiger Freundschaftskreis oder (.) Bekantschaftskreis“ (11:11-25).

Vereinszugehörigkeit ist somit etwas Selbstverständliches und etwas Freundschafts- und Bekantschaftsförderndes, was er zum Teil auf seinen Heimatort zurückführt. Auch hierfür beschreibt Martin Neumüller seine Eltern als konstitutiv. Deren Vereinszugehörigkeit gab Martin die Möglichkeit, in den Musikverein *hineinzuschnuppern*, in welchem er auch heute noch aktives Mitglied ist und dafür ist er ihnen dankbar. Martin Neumüller führt somit sowohl seine Vereinszugehörigkeit als auch seine Reiselust auf seine Eltern zurück. Herr Neumüller beschreibt jedoch einen wesentlichen Unterschied zwischen Sport- und Musikvereinen: Während in den Musikvereinen der Spaß im Vordergrund steht, sind Sportvereine stärker an Leistung orientiert, und es wird „*auf Erfolge gscheit trainiert*“ (12:31). Vereine stehen bei Martin Neumüller in Verbindung sowohl mit Spaß als auch Leistung. Er wägt diese beiden Komponenten ab und entscheidet nach einigen sportlichen Erfolgen, dass auch in diesem Bereich Spaß im Vordergrund stehen soll und er nicht „*irgendwos so voi ehrgeizig wettkampfmäßig*“ (12:35) machen will. Martin Neumüller stellte in den Sportvereinen klar: „*i bin mit dabei, dass i wos moch, dass i a Gaudi hob (.) oba //mhm// (.) mehr a ned*“ (12:39-40). Auf diese Weise konnte er auch die sportliche bisher durch Leistung bestimmte Komponente auf *Spaß* reduzieren.

Martin Neumüllers Leben ist und war somit geprägt von Vereinstätigkeiten, in welchem Zusammenhang er immer wieder den Begriff *Freizeitstress* verwendet. Er betont jedoch stets, dass es für ihn kein Stress ist. Jedoch stellt sich die Frage, warum er diesen Begriff dennoch benutzt. Interessant erscheint in diesem Sinne eine Argumentation gegen Ende des Interviews: Martin antwortet auf die Frage, ob er in seinem Leben irgendetwas anders machen würde mit nein, springt jedoch im selben Zug auf das Thema *Freizeitstress* zurück:

„Mh schwierige Frage (.) //hm// (4) najo (5) des (.) i sog amoi so i hob scho (.) wahrscheinlich vü (3) na Blödheiten ned oba (.) unnötige Sochn //mhm// vielleicht dazwischn gmocht oda was i ned //aha?// oder vielleicht z'vü Sochn auf amoi //aha// (.) mit de- wo i gsogt hob (.) fost Freizeitstress (.) //aha// oba i sog amoi i mecht eigentlich nix missen oiso (.) //mhm// es woa (2) waun i des wem sog dann hoasts imma jo wie is si des olles ausgangen oder wia wie //ja// host du des gmocht? dasst dort sog i moi (.) bei drei Sportvereinen und bei zwa: Musikvereinen //mhm// und dazwischen jo die Stunden jo a nu ghobt hob (.) und (.) ah:: jedesmoi wenn i überleg denk i ma es woa eigentlich (.) für mi ganz normal domois und ned so schlimm oiso (.) würd des jetzt im Nochlhinein a ned unbedingt anders mochn miassn weil (.) i ma denk es is si eigentlich olles ausgangen es hod fia mi eigentlich imma passt oiso es woa es hod jetzt nie irgendwos gebn wo i gsogt hob //mhm// (.) ja i bin jetzt mit da Situation ned zufrieden oder i kumm do jetzt nimma z'recht“ (17:6-19).

Inhaltlich resümiert möchte Martin Neumüller nichts missen und er würde es heute auch nicht anders machen. Jedoch ist der Aspekt interessant, dass er auf jene Frage hin auf dieses Thema zu sprechen kommt und sich rechtfertigt. Eine Vermutung wäre, dass Martin Neumüller die Rechtfertigung an sich selbst richtet. Die Qualität jeder einzelnen Freizeitaktivität ist so hoch, dass er nicht wüsste, welche er weglassen hätte sollen. Jedoch scheint die Quantität hoch gewesen zu sein, sodass es möglicherweise teilweise doch mit Stress und Zeitmangel in Verbindung erlebt wurde, worauf Formulierungen wie „[war] *ned so schlimm*“ (17:15) oder das Verneinen von Unzufriedenheit und Überforderung (17:18-19) hinweisen würden.

„I hob nebenbei mit meiner sportlichen Karriere begonnen“

Außer der Vereinszugehörigkeit im sportlichen Bereich spricht Herr Neumüller auch von seiner *sportlichen Karriere*. Diese Formulierung weist darauf hin, dass im Sport nicht immer nur der Spaß zählte und er sehr wohl zeitweise leistungsorientiert Sport betrieb:

„von da Kleinststadt in a @(bissl größere)@ //ja// ins Gymnasium nach C-Stadt (.) ahm (.) hob nebenbei anfangen (.) mit meiner sportlichen Karriere //aha?// sog i moi (.) eben in da Volksschul schon nebenbei Tennis gspielt //mhm// u::nd dann anfangen (.) in C-Stadt im Judoverein (.) //mhm// woa do dann eigentlich (.) relativ erfolgreich oiso i bin mid meim (.) oiso mid meine besten Freund eigentlich begonnen (.) die dann aber aufgehört hom und bin dann ois (.) Einziger übrig blim (.) hob mi oba dann (.) //mhm// i=sog=moi über (.) Jahre sicher zehn Jahre (.) durchgekämpft i=sog=moi zahlreiche Landesmeistertitel (.) //ah!//bis (.) zum (.) Bronze bei da Staatsmeisterschaft //mhm// (2) Tennis (.) @(.)@ eben a im (.) //mhm// im Verein (.) Meisterschaft gspielt“ (1:19-29).

Martin sieht sich als erfolgreichen Sportler, der viele Jahre gut gespielt und hart trainiert hat, und zwar über längere Zeit hinweg. Dass seine Freunde alle aufgehört haben, erwähnt er nur nebenbei. Die sportlichen Tätigkeiten scheinen daher nicht in Verbindung

mit *bestimmten* Personen und *bestimmten* Gemeinschaften zu stehen. Dem Gemeinschaftsaspekt generell weist Herr Neumüller jedoch schon eine Rolle zu. Er ist jedoch nicht an Einzelpersonen gebunden. Sport steht in Herrn Neumüllers Lebensgeschichte in Zusammenhang mit ersten pädagogischen Erfahrungen:

„durch meine verschiedenen Sportarten die i ebn gmocht hob ois (.) //mhm// ois Kinderbetreuer oder (.) Kindertrainer (...) in den Ferien hods do moi so a Camp //mhm// (.) i sag amoi fia a Woche (.) bissl schnuppern (.) wie is da Volleyballsport? (.) oder a beim Judo (.) domois im a- Übungsleiterkurs gmacht (.) eben a (.) sog i moi (.) domois nu gedacht dass i vielleicht dann länger dabei bleib (.) //ja// und amoi vielleicht Trainer wird oder so //mhm// und sog i moi von dem her scho:: oft Kinder betreut?“ (3:32-45).

Martin Neumüller hat somit Erfahrung mit Kinderbetreuung im Zusammenhang mit Sport gemacht. Er schien dies freiwillig begonnen zu haben und es auch weiter vertiefen zu wollen, da er vorsorglich eine Trainerausbildung absolvierte, weswegen positive Erfahrungen vermutet werden könnten. In Bezug auf die Zukunftsvorstellungen bringt Herr Neumüller in seiner Lebensgeschichte Sport und Pädagogik ebenso in Verbindung. Er beschreibt die Überlegung, *„vielleicht auf da Schmelz anfangen (.) Sport zu studieren“* (3:48-49), die er selbst auf seine Trainererfahrung rückbezieht. Diese Überlegung stellt in seiner Erzählung die einzige Berufsüberlegung dar, die über einen längeren Zeitraum bestand, die nicht aus Drucksituationen entstand und immer wiederkehrte. Der weitere Verlauf seiner Lebensgeschichte lässt jedoch eine höhere Gewichtung des Sportaspektes gegenüber dem Pädagogikaspekts erkennen. Er bezeichnet sich als *Sportler*, worauf an einem späteren Punkt genauer eingegangen wird.

„Warum ich als Einziger ins Gymnasium gegangen bin, weiß ich eigentlich nicht“

Martin verbringt nicht seine gesamte schulische Laufbahn in B-Stadt. Er wechselt in ein Gymnasium nach C-Stadt, was er folgendermaßen beschreibt:

„oiso do bin i dann (.) a ois Anziger von meiner Klass in B-Stadt in C-Stadt in des Gymnasium gangen woa do eigentlich (.) quasi in ana gaunz an (.) neuen Umfeld (.) //mhm// de meisten san in die Hauptschui gangen weil des vü näher woa (.) oba (.) jo (.) woas eigentlich goa ned warum i do hingangen bin“ (9:50-10:3).

Die Nähe zu bestimmten Freunden scheint für Martin nicht so wichtig zu sein, wie für viele andere Kinder. Es schien kein Problem darzustellen, neue Leute kennen zu lernen, was diese relativ neutrale und emotionsfreie Beschreibung vermuten lässt. Er selbst weiß die Begründung für die Schulwahl nicht, daher ist davon auszugehen, dass diese

Entscheidung nicht bewusst von ihm, sondern möglicherweise von seinen Eltern getroffen worden ist. Um Bezug auf die dargestellte Theorie zur Berufswahl zu nehmen, kommt hier die Frage auf, ob die Bildungsabschlüsse der Eltern – beide Akademiker – die Wahl des Gymnasiums beeinflussten, da laut Theorie mit steigendem Bildungsgrad die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium gegenüber der Hauptschule für die Kinder vorzuziehen, steigt (siehe Kapitel 4.4.3).

Martin besucht auch die Oberstufe des Gymnasiums, was aber anders hätte kommen können, da er sich von einem „*Interessenstest*“ (2:7), der anzeigte, dass Martin „*begabt und intressiert dran wäre an kreativen (.) Sochn*“ (2:8) beeinflussen ließ. Daraufhin machte er die Aufnahmeprüfung an einer „*graphische[n] Lehr- und Versuchsanstalt*“ (2:10) in A-Stadt, die er jedoch nicht bestand und so doch die Oberstufe des bisherigen Gymnasiums besuchte. In der „*Oberstufe [wurden die] Klassen wieder neu zusammengewürfelt*“ (10:13). Martin hatte somit wieder neue Klassenkameraden/-innen und erlebte wieder eine neue Gruppe. Da er nicht näher darauf eingeht, konnte er vermutlich gut damit umgehen.

Des Weiteren zeigt die Darstellung, dass Martin bisher noch keine konkrete Vorstellung von seiner beruflichen Zukunft hatte. Interessant ist, dass Martin sich von einem Interessenstest beeinflussen lässt. Im Interview folgerte er, dass Kreativität zwar da war, er jedoch „*weit ned so vorbereitet woa wie andere*“ (2:13) und daher die Prüfung nicht geschafft hat und so im Gymnasium blieb und dort maturierte. Die Art des Erzählens weist darauf hin, dass es ihn nicht sonderlich störte, die Prüfung nicht bestanden zu haben. Der Wunsch war wohl nicht stark vorhanden. An diesem Punkt ist die Frage interessant, was passiert wäre, wenn Martin die Prüfung bestanden hätte. Wäre er heute Volksschullehrer?

„Matura, wos moch i jetzt?“

Nach dem Maturaabschluss hatte Martin in Bezug auf die berufliche Zukunft keine konkrete Vorstellung, was ihn allerdings wenig belastete, weil er wusste, dass dazwischen noch Bundesheer oder Zivildienst lag und ihm Zeit verschaffte. Folgender Auszug beschreibt dies genauer:

„(...) relativ° naheliegend woa nochdem i eh scho so lang Trompete gspüd hob und=ma docht hob (.) wieso soi i mirs schwer machen @(.)@ ois=is //@(j-jo (.) genau °guade Idee°)@// oiso (.) hod dann zwoa a bissl länger dauert weils hoid (.) vierzehn Monat woan statt sechs Monaten (.) dafia hod si a die Frage ned gstöd ob ma quer einsteigt in irgend a Studium oder so i hob ma docht (.) länger Zeit zum Überlegen //mhm// wahrscheinlich hod ma an normalen Studienstart @(.)@ //mhm// kann si wirklich nu Gedanken machen“ (2:21-28).

Martin Neumüller wählte die Militärmusik nicht bloß wegen des Trompetenspiels. In Hinblick auf die Berufswahl kann eine strategische Entscheidung vermutet werden. Auf diese Weise verschaffte sich Martin mehr Zeit und vermied die Möglichkeit quer einzusteigen – bzw. *sich entscheiden zu müssen*, ob quer einzusteigen oder nicht. Er schien bewusst Entscheidungs- und Drucksituationen zu vermeiden. Dieses Jahr nutzte Martin bewusst, um sich mit der Frage nach der Berufswahl auseinanderzusetzen.

„I such mir irgendwas Sportliches“

Martin Neumüller entschied in dem Jahr des Bundesheers beruflich „*irgendwas Sportliches*“ (3:52) zu wählen. Um diesen Entschluss zu konkretisieren, bezieht sich Herr Neumüller auf ein bestimmtes Ereignis – den Besuch auf der Berufsinformationsmesse *BEST* – den er als besonders konstitutiv beschreibt:

„auf da Berufsmesse und (.) eigentlich mit dem großen Ziel (.) i suach ma jetzt irgendwas Sportliches (...) hob i gsehn (.) Technikum //mhm// hom ma docht ahh Technikum intressiert mi ned //mhm// na:: technisch bin ned i suach eigentlich was Sportliches-a (.) °na derf i euch zang (.) hob moi was ganz was Neiches° (.) seit- erst seit a paar Joan hom ma an Studiengang (.) Sportequipment ah: (.) Sportgerätetechnik -a Sportequipmenttechnology? (.) (..) des super (.) fia Sportler (.) suach ma immer welche (.) //mhm// und hab ma dacht (.) gua::d aha (.) hob i nu nie ghead (.) //mhm// ah hob i mi dann informiert und domois homs hoid duat so angepriesen (.) ahh super (.) sie suachen viele Sportler die viele verschiedene Sochn ausprobieren do hob i ma docht jo guad (.) head si intressant an“ (3:51-4:12).

Dieses angepriesene Studium, für welches sich Martin auch entschied, vereint zwei Komponenten: *Technik* und *Sport*. Martin Neumüller interessierte sich für Sport und da der sportliche Aspekt betont wurde und er sich als Sportler angesprochen fühlte, wurde sein Interesse geweckt. Martin empfand dies zu dieser Zeit als interessante Möglichkeit und machte es von der Aufnahmeprüfung abhängig, ob er dieses Studium beginnt oder nicht – das Sportlehramtsstudium im Hinterkopf immer noch vorhanden. Martin Neumüller beschreibt eine relativ entspannte Situation, was darauf zurück geführt werden könnte, dass stets eine Option B existierte. Dass das Lehramtsstudium zur Option B

wurde, schien grundlegend vom Termin der Aufnahmeprüfung abzuhängen. Die Prüfung am Technikum fand früher statt und er bestand:

„hob=i=ma dacht guad (.) kann ned schadn (.) hob mi ebn angemeldet dann //mhm// am Technikum für Sportgerätetechnik (.) und auf da Schmelz (.) für die Aufnahmeprüfung (.) u:nd es woa ebn dann so dass (.) auf am Technikum die Aufnahmeprüfung hoid (.) die Aufnahmeprüfung hoid vü früher woa da- ois auf da Schmelz; //mhm// u:nd (.) do:: bei da Aufnahmeteah Prüfung hob=i=ma dann scho docht i woas ned (.) wird nur prüft (.) Physik Mathematik //ja// Mechanik (.) mh:: donn hom ma kurzen Sporttest ghabt wo eigentlich nur a poa //°mhm°// sog i moi Gymnastikübungen (.) obgfrogt woan san oba ma des jetzt (.) zaumbringt oder mitmachen kann (.) hob ma docht guad pfpfpf (.) was ma jetzt ned (.) angepriesen homs sis sportlicher (.) aber schau ma Moi //ja// (.) wie's is. U::nd (.) jo (.) °was i ned° a poa Wochen später is dann die (.) ah:: (.) des Prüfungsergebnis kumman (.) guad (.) i bin einigrutscht (.) unter die //mhm// besten @(fünferdreißg)@ //jo (.) ned schlecht!// (.) kannst scho anfangen hob i ma docht (.) guad (.) jo Schmelz (.) Aufnahmeprüfung (.) loss ma jetzt amoi weg //mhm// wenn ma scho do dabei is //@(.)@// dass ma des mochn kann (.) //ja// faung ma moi mit dem an“ (4:15-30).

Martin scheint es als eine gewisse Ehre zu sehen, einen von nur 35 Plätzen zu bekommen. Er denkt sich, „*ned schlecht*“ (4:27) und deutet dies möglicherweise als Anzeichen dafür, für dieses Studium geeignet zu sein. An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum Martin nicht beide Prüfungen gemacht hat. Er hätte möglicherweise zwei Optionen gehabt. Der Aspekt, dass er wegen der technischen Schwerpunktsetzungen selbst zweifelte, verstärkt das Interesse an dieser Frage. Möglicherweise wollte Herr Neumüller auch hier vermeiden, in Entscheidungszwang zu geraten.

Dieses Prinzip, *etwas einfach mal unbekümmert zu probieren*, zeigte sich in Martin Neumüllers bisheriger Lebensgeschichte bereits einmal: Auf die Ausbildung an der grafischen Versuchs- und Lehranstalt ging er ebenso nach dem Motto: Aufnahmeprüfung „*kann ned schadn*“ (4:15) zu. Bisher beschrieb Herr Neumüller keine konkreten Berufswünsche, nur Ideen, die aus dem Wissen, sich irgendwann entscheiden zu müssen, zu resultieren scheinen. Martin Neumüller schreibt sich die Grundannahme zu, erst etwas ausprobieren zu müssen, um zu sehen, ob es passt oder nicht.

„das erste Semester war intressant, dann hams recht anzogen“

„U::nd jo es woa dann eigentlich (.) sog moi recht a (.) a lustige Truppe (.) //mhm// die do anfangen hat (.) und es woa wirklich (.) von (.) °njo quasi (.) Profisportlern mecht i ned sagn° aber (.) aber scho von so (.) Weltcup- Windsurfern //°mhm°// teilweise (.) bis zum (.) Informatikfreak (...) erstes Semester hob ma dacht jo (.) recht intressant (...) es woa oba dann so dass hoid im zweiten Semester scho sehr (.) stark anzogn hom (.) im technischen Bereich (...) [im sportlichen Bereich] oiso ma hod hoid wirklich (.) einiges probiert oba imma

nur kurz und es woa wurscht (.) o- ob mas scho kennen hod oder ned (.) //mhm// oiso sog i moi egal (.) u:nd im zweiten Semester woas dann wirklich scho so dass vüle von den Sportlern eigentlich schon wieder gsogt hom (.) na danke @(.)@ interessiert @(mi ned)@ //ja// is ma vü zu technisch und (.) jo i hob dann eigentlich a foi kämpfen miassn (...) und do hob i ma dann docht (.) so kanns ned sein //@(.)@// jetzt hob i immer so vü (.) gmocht mit andern Leitn //ja// woit eigentlich (.) wos Sportliches mochen oba eher a in Richtung (.) dass ma a mit aundern Menschen zaumarbeitet wieder (.) eventuell jo ebn a ois Lehrer“ (4:31-5:26).

Herr Neumüller beschreibt einen recht zusagenden Studienstart mit einem relativ raschen Abfall der positiven Elemente. Er schien zufrieden mit seinen Kollegen/-innen, bezeichnet sie als „*lustige Truppe*“ (4:31), was erneut auf sein Interesse an Vielfalt und neuen Bekanntschaften hinweisen würde. Der technische Bereich beschreibt Herr Neumüller als zentraler: Er musste mit hohen Anforderungen kämpfen und seine vielfältige Freizeitgestaltung zu Gunsten der Technik einschränken. Martin Neumüller konstruiert ein Bild von sich als Sportler und musste deshalb erfahren, dass *seinem* Anteil (der Sport-Technik-Kombination) weniger Gewichtung zugestanden wurde, worauf der Aspekt, dass viele Sportler aufhörten, hinwies. Da Martin sich auch zu den Sportlern zählte, musste er seine Wünsche mit den Studieninhalten abgleichen und daraus schließen, dass es auch für ihn nicht das Richtige war. Er kam zu dem Schluss, er wolle zwar etwas mit Sport machen – aber mit Menschen. Ob ihm die Bedeutung des Faktors *Mensch* bisher klar war oder ob er dies erst durch diese Erfahrungen erkannte, ist hier unklar.

Studienabbruch: „*Was moch i jetzt?*“

„u:nd zu dem Zeitpunkt woas dann hoid so:: drittes Semester hod angfangen ghabt fia mi //mhm// oiso (.) das Studienbetrieb allgemein hod scho wieder angfangen ghobt (.) Schmötzaufnahmeprüfung woa vorbei (.) @(.)@ //jo// wos könnt ma mochn? und @(.)@ //@(.)@// hob ma docht (.) guad! (.) Papa is Volksschuilehrer Mama is Volksschuilehrerin (...) hob=ma=docht guad (.) schau ma auf de KPH (.) //jo// schau wie des is ob ma nu umsteign kann (.) hod si dann (.) zufällig ergeben“ (5:30-47).

In diesem Auszug beschreibt Herr Neumüller wesentliche Aspekte des Umstiegs in das Volksschullehramtsstudium. Da Option A, die sich als nicht passend herausgestellt hat, Option B – das Studium an der Schmelz – auch wegfiel, da Martin die Aufnahmeprüfung verpasst hat, geriet er in eine Drucksituation. Das Semester hatte bereits begonnen und er muss sich sofort entscheiden. Der Beruf der Eltern schien hier konstitutiven Einfluss zu nehmen. Martin hatte keine Zeit zu überlegen, der Lehrberuf war allgegenwärtig und stellt eine Option dar. Die Darstellung vermittelt den Eindruck, dass der Um-

stieg keine großen Hürden, etwa in Form von Aufnahmeprüfungen oder Eignungstests, mit sich brachte. Die Wahl dieses Weges scheint somit wieder keine klare *Berufsent-scheidung* darzustellen. Martin Neumüller entscheidet sich für einen Weg – das Studium – und nicht für den Beruf.

In diesem Fall scheint ein Zusammenwirken vieler Faktoren – das Verpassen der Aufnahmeprüfung an der Schmelz; geringe Hürden; der Beruf der Eltern; Umstieg ist noch möglich – die Wahl des Studiums zu beeinflussen. Es schien keine klare Entscheidung getroffen worden zu sein. Martin Neumüller benutzt in diesem Zusammenhang etwa die Formulierung „*hod si dann zufällig ergeben*“ (5:47), was diese Überlegung untermauern würde. Jedoch beschreibt Herr Neumüller konkrete Überlegungen bezüglich der Altersgruppe der Volksschulkinder:

„kurz überlegt numoi (.) Schmötz? AHS-Schüler (.) wie woa ma söba? im Gymnasium söba nie da bravste (...) eigentlich (.) hod ma bei Judo Tennis oder Volleyball scho gsehn (.) wanns nu a bissl klaner san die Kinder (.) vielleicht (.) sans a vü (.) sog i moi (.) umgänglicher nu“ (5:35-41).

Martin Neumüller reflektierte seine eigenen Erfahrungen und zog einen Schluss: Er scheint die Altersgruppe der Volksschulkinder bereits beim Studienbeginn an der Pädagogischen Hochschule als passender bewertet zu haben, als die Altersgruppe, auf welche sich das Sportlehramtsstudium beziehen würde. Diese Darstellung wirft die Frage auf, ob diese Überlegung tatsächlich so grundlegend war, oder darin eine Strategie bestand, seine Entscheidung sich selbst gegenüber zu legitimieren und zu bestätigen. In diesem Bezug wäre interessant, ob Herr Neumüller dieses Studium gewählt hätte, hätte er nicht umsteigen können und ein Jahr warten müssen. Hätte er das Studium an der Pädagogischen Hochschule dem an der Schmelz vorgezogen?

Studieneinstieg: „des passt amoi“

Die Erzählung über die Zeit an der Pädagogischen Hochschule wird relativ kurz gehalten, jedoch ist sie durchwegs positiv gefärbt. Herr Neumüller beschreibt den Einstieg folgendermaßen: „*in da ersten Phase nu a bissl (.) hospiti::ert (.) in verschiedenen Schulen Volksschulen (.) Hauptschulen (.) Sonderschulen*“ (6:11-12) und er schloss daraus „*des passt amoi*“ (6:15). Auf seine vorherigen Überlegungen bezüglich der Altersgruppe schien er hier Bestätigung zu finden, was eine positiv gestimmte und motivierte

Studieneinstellung ermöglichte. Auch scheinen die Rahmenbedingungen des Studiums und das Verhältnis von Freizeit und Studium dazu beizutragen, dass Herr Neumüller die Zeit an der Pädagogischen Hochschule im Interview sehr positiv darstellt:

„zum Studium bin i dann nach A-Stadt zogn (.) u::nd //°mhm°// °von dem her hod si des gu-ad ergeben (.) wo ma gsogt hom jo (.) wenn ma scho in A-Stadt wohnen° //ja// spüd ahm a glei in A-Stadt (.) des hod dann eigentlich so: guad passt (.) u::nd s‘Volksschul-Studium sog i moi wann olles vorgegeben is (.) woa ebn a von dem her vü besser ois (.) wann i jetzt so i miassad ma auf da- auf da Uni (.) //mhm/ Sochn zaum-stön mein eigenen Stundenplan (...) wär dann mim Studium sicha a nu ned weida und vielleicht a nu immer ned fertig“ (6:25-36).

Es schien weder Freizeit noch Studium zu kurz zu kommen, wofür Martin Neumüller insbesondere den vorgegebenen Studienplan als sinnvoll beschreibt, da er möglicherweise ansonsten die Priorität auf die Freizeitaktivitäten gelegt hätte. Nebenbei verdeutlicht dieser Ausschnitt Herrn Neumüllers Offenheit für neue Vereine und Gemeinschaften. Er zieht nach A-Stadt, also sucht er sich auch in A-Stadt einen Verein. Martins Freizeitgestaltung richtet sich nach seiner Wohnsituation. Konkrete Erlebnisse dieser Studienzeit sind jedoch kaum Teil der Darstellung, woraufhin er rasch mit der Einmündung ins Berufsleben anknüpft.

„Die heutige Schule hod sich zufällig ergeben“

Martin absolvierte seine im Rahmen der Ausbildung laufende Schulpraxis in jener Schule, wo er zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet. Schon damals war es eigentlich nicht seine Praktikums-Wunschschule, am Ende war es doch a „*bissl glücklich*“ (6:44), er ist „*zufällig dann eingeteilt woan*“ (6:50) und hat einerseits bemerkt: „***gschickt!** brauch i nur drei Stationen foan mid da Straßenbahn*“ (7:1-2). Auch das soziale Umfeld (Kollegium, Eltern, Kinder) schien er damals positiv erlebt zu haben. Martin Neumüller hielt also die Praxiszeit positiv in Erinnerung – sowohl aus sozialen als auch rationalen Gründen. Das positive Erleben dieser Zusammenarbeit scheint wechselseitig bestanden zu haben, sowohl von Kollegen-/innen und der Direktorin: „*de woa dann voi begeistert*“ (7:19), von Martins Einsatz der als „*spontan*“ (7:20), „*souverän*“ (7:24) und „*bravourös*“ (7:25) beschrieben wurde, woraufhin die Direktorin ihm noch während der Praxistage

eine Stelle anbot²³, auch wenn noch zwei Jahre des Studiums vor seinem Abschluss lagen. Herr Neumüller beschreibt folgendermaßen:

„kommt jetzt do bissl schnö (...) hätt eigentlich am Anfang schon eher docht wieder zurück wechseln nach B-Bundesland (.) wos ma so gsehn hat (.) in den Schulen (.) i wü ned song schlecht (.) oba (.) aber von den Klassenzahlen vü hoid- vü angenehmer sog i moi //jo// woa (...) [jedoch] Richtung D-Region (.) jo wird's in den nächsten Joahn eigentlich ned guad ausschaun //mhm// mit Posten u::nd (.) ma wird eben irgendwo anderst einteilt wean amoi und muas hoid die ersten Jahre duat hinfoan hob ma docht guad pf:: klingt jetzt **@(a wieder anstrengend)@** //jo// zu foan //jo// (.) hob i ma docht kau i glei in A-Stadt bleim (...) faung ma hoid amoi dort an und (.) so bin i hoid dann jetzt dort gelandet und woa eigentlich a so a (.) Zufall“ (7:29-8:7).

Martin Neumüller wollte eigentlich zurück aufs Land, er hat sich „*ned wirklich damit obgefunden*“ (7:30) mit dem Stadtleben. Herr Neumüller bezieht sich dabei auf seine Kindheit: Die kleinen Klassenzahlen verbindet er mit dem Landleben, die großen Klassenzahlen mit dem Stadtleben und dem weist er eine konstitutive Bedeutung für seine Ambition, wieder aufs Land zu ziehen, zu. Jedoch wird dieser Plan durch Umstände des Arbeitsmarktes erschwert, weswegen er sich dagegen entschied. Der Berufseinstieg ist somit nicht so gelaufen wie geplant und Herrn Neumüller scheint sich heute nicht dort zu befinden, wo er sich eigentlich gerne sehen würde, jedoch stellt er es als *seine* Entscheidung dar. Die Rahmenbedingungen schienen seiner Meinung nach für A-Stadt zu sprechen. „*zwa Tog späda (.) hod die Direktorin scho wieder angruafn*“ (7:51-52). Dies könnte als erneute Verdeutlichung seines Erwünscht-seins gedeutet werden, was für die Entscheidung: „*faung ma hoid amoi dort an*“ (8:6) grundlegend sein könnte. Herr Neumüller beschreibt diesen Verlauf von heutiger Sicht aus als „*Zufall*“ (8:7), er sei so „*reingrutscht*“ (8:8) und ist letztendlich „*euphorisch empfangen worden*“ (8:11). Die Berufseinmündung wird sehr positiv dargestellt. Wie bisher scheint auch dieser Schritt nicht so sehr geplant, sondern von einem Zusammenspiel vieler Faktoren geleitet worden zu sein.

„*Ich bin der einzige HERR Lehrer*“

Das positive Erleben der Berufseinmündung führt Martin Neumüller auch auf sein Geschlecht zurück. Der Aspekt, der erste männliche Lehrer und somit überhaupt der einzi-

²³ Dieser Verlauf und das Vorgehen der Direktorin ähneln sehr stark den Umständen des Berufseinstiegs von Interviewpartner eins. In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass es sich hierbei um die gleiche Schule und die gleiche Direktorin handelt, was die ähnlichen Bedingungen (etwas Jobangebot noch während des Studiums) erklärt.

ge Herr Lehrer zu sein, erleichterte ihm aus Sicht zum Zeitpunkt des Interviews den Berufseinstieg, worauf folgender Auszug hinweist:

„es is bei viele wirklich a (3) waß i ned gaunz was aundas wanns ned immer nur die Freu Lehrerin haum //mhm// sondern in Herr Lehrer //mhm// und von dem her (.) is für mi a super gwesen (.) die ersten Jahre zwoa jetzt ois Teamlehrer (.) sog i moi in olln Klassen fost unterwegs zu sein //mhm// (.) so hod jeder hoid zwa-drei Stunden beim Herrn Lehrer ghobt @(.).@ //mhm// u::nd ma is in jeder Klasse so gern gesehn und wird immer (.) herzlich empfangen @(.).@ //mhm// und is bei den Eltern hoid teilweise (.) najo (.) bekannter ois (.) ois di::e ois die Klassenlehrerin“ (8:26-33).

Herr Neumüller sieht sich somit auf Grund seines Geschlechts in einer Sonderposition, was vor allem die Beliebtheit angeht. Er nimmt den Geschlechterunterschied wahr und erlebt diesen als auch von den anderen wahrgenommen, was Martin positiv bewertet.

„Ich wurde in der Kindheit schon darauf geprägt, mit Frauen zu arbeiten“

Martin Neumüller geht in seiner Erzählung an einem späteren Punkt noch einmal explizit auf das Thema *Geschlecht* ein und entwickelt eine Theorie, warum er mit der weiblichen Überzahl im Kollegium so gut umgehen kann:

„Ah! ganz interessant vielleicht (.) wie i so (.) ja (.) ois einziger Volksschullehrer unter (.) nur Kolleginnen quasi (.) hob mi dann nämlich goa nimma so gstört @(.).@ //mhm mhm// weil es quasi (.) scho gewohnt woa (...) in C-Stadt im Gymnasium hod si si dann eigentlich total umgekehrt (...) waß i ned (.) 26 Kindern woan nur mehr acht Buam (.) oder so (.) (..) jo (.) woa scho woan scho vü *mehr* Mädls mit denen ma si beschäftigen (.) muaß //mhm// zwangsweise sog i moi (...) die wenigen Burschen auf die vülen Mädls (.) is dann natürlich a wiederum im Studium fortgesetzt worn //mhm// mitm Ausreißer Technikum natürlich (.) //jo// die zwoa Semester Sportgerätechnik (.) wobei i song muaß dass (.) eben (.) die zwa Semester (.) wieder gaunz was anders woan oder gaunz a komische Umstellung (...) is eigentlich a ganz nett wenn=ma=wieder über Sport plaudern kann //mhm// zwischendurch und ned nur (.) °ja ned nur ned nur (..)° woa hoid doch im Gymnasium sehr vü (.) Klatsch und Tratsch (.) @(.).@ //okay (.) mhm!// wobei i song muas dass ma des (.) eher annimmt also (.) und i des dann eigentlich a gwohnt woa und //mhm// von dem her wie i dann umgstiegn bin wieder (.) aufd- in da KPH (.) des natürlich wieder ganz umgekehrt woa weil do hom dann (.) woas überhaupt extrem (...) von den fünf de anfangen hom (.) woa i da anzeige der der bis zu den sechs Semestern durchghoidn @(hod)@ (...) oiso (3) sog i Mal (.) bin dann scho (.) von da Kindheit an drauf geprägt woan (.) in einem Umfeld @(.).@ mit hauptsächlich //ja// (.) °Fraun° (2) zu oabeiten @(.).@ //mhm// oder mich zu rechtzufinden (2) ja!“ (9:42-11:5).

Laut Herrn Neumüllers Theorie wurde er „von da Kindheit an drauf geprägt“ (11:3) mit unausgeglichene Geschlechterverhältnissen umgehen zu können oder diese gar – wie in seiner momentanen Berufssituation – als positiv zu erleben. Extremsituationen erlebte er im Studium am Technikum und an der Pädagogischen Hochschule. Die weibliche

Überzahl schien ihn nie zu stören, jedoch wurde sie auch nie als positiv bewertet. Die Erzählungen über den hohen Männeranteil am Technikum hingegen erwecken ein positives Bild: „*Sport*“ (10:39), welcher ihn interessiert, war vorrangiges Thema. Martin Neumüller grenzt *Sport als Männerthema* gegenüber *Mädchengesprächen*, welche durch „*Klatsch und Tratsch*“ (10:41) geprägt sind, ab. Hier könnte eindeutig eine Wertung interpretiert werden: Gespräche mit Männern sind besser und gehaltvoller als mit Frauen, worauf die abwertend wirkende Formulierung *Klatsch und Tratsch* hinweist. An dieser Stelle bedient sich Martin klassischen Klischees und Geschlechterstereotypen, wobei er klar in *weiblich* und *männlich* kategorisiert.

Die Situation an der Pädagogischen Hochschule beschreibt Herr Neumüller in seiner durch Geschlechterungleichheit geprägten Lebensgeschichte als die extremste Form: „*auf 100 Studierende woan fünf [Männer]*“ (10:45), von denen nur er abgeschlossen hat. Die Formulierung er habe „*durchghoidn*“ (10:52) – wofür er seine bisherige Prägung verantwortlich machte – würde auf ein negatives Empfinden der Situation hinweisen. Jedoch wirkt die Erzählung im Gesamten nicht so, als hätte er dies als sonderlich negativ erlebt. Möglicherweise bezieht sich dieses *durchgehalten* eher auf das Empfinden seiner männlichen Kollegen – diese haben schließlich abgebrochen. Martin sieht somit eine Verbindung zwischen der hohen Männerabbruchquote und dem Geschlechterungleichgewicht.

„Ich bin zufrieden, oba in Zukunft seh ich mich am Land“

Herr Neumüller ist mit seiner momentanen Situation zufrieden. Er arbeitet immer noch in der gleichen Schule, in der er als Teamlehrer begonnen hat und zum Zeitpunkt des Interviews eine Vorschulklasse führt. Dass Herr Neumüller nun eine eigene Klasse hat, bewertet er zum Zeitpunkt des Interviews als positiv, was er folgendermaßen beschreibt: „*[Weil i] quasi wirklich (.) meine Klasse hob (.) //ja// von da ersten bis zur vierten oiso (.) dass ma do wirklich a den gaunzen Prozess (...) miterleben kann*“ (17:46-48). Martin Neumüllers Interesse liegt auf dem Entwicklungsprozess. Klassenlehrer zu sein, gibt ihm die Möglichkeit dem nachzugehen. Dieser Auszug weist weiters darauf hin, dass sich Martin zwar in Zukunft am Land sieht, er jedoch die nächsten Jahre sehr wohl noch diese Klasse in A-Stadt begleiten möchte.

Der Wunsch, aufs Land zurückzusiedeln, stellt Herr Neumüller in Verbindung sowohl mit seiner Vergangenheit als auch seiner Zukunftsvorstellung: Seine eigene Kindheit am Land, welche durch *freies Spiel* und *Spontanität* geprägt war, stellt er in großen Gegensatz zu dem, wie er die Kindheit seiner Schüler/-innen wahrnimmt, wie folgender Auszug verdeutlicht:

„song im Vergleich (.) Wirkliches (.) wos i jetzt in A-Stadt siech (.) sog i moi dass i sicher vü freier und (.) ahm (.) angenehmer woa weniger (.) weniger Stress oiso //mhm// muass song i kau mi eigentlich ned erinnern dass- i- an irgendwöche Sachen wo=es für i schwierig gwesen wa in da Kindheit dass moi irgendw- mit Freunden treff oder do und //°mhm°// (2) es woa eigentlich immer irgendwer daham irgendwer do zum Spün oder //mhm// irgendwer zu dem ma gehen kann und ma hod do nie irgendwo großartig ausmochn müssen wos (.) jetzt in der Klasse wenn=ma=sicht (.) wenn ma irgendwer sogt jo deaf i moi zu dir kumman (.) vielleicht //mhm// und dann (.) jo i frog amoi daham //ja// (.) und dann am nächsten Tag mhh die Mama hat gsagt es geht erst nächste Woche! und dann denk i ma wos mochen de die ganze Zeit“ (9:9-20).

Diese „*Veränderung der Kindheit*“ (18:3) erlebt Herr Neumüller so faszinierend, dass er seine Bachelorarbeit zu diesem Thema schrieb. Die Veränderung betrifft in diesem Bezug den zeitlichen Verlauf, jedoch sieht Martin diesen Unterschied nicht nur in zeitlichem, sondern auch in räumlichem Bezug. Am Land ist das Leben „*freier und (...) angenehmer*“ (9:10-11), weswegen er sich in Zukunft am Land sieht. In diesem Fall ist die räumliche Nähe zur ursprünglichen Heimatgemeinde nebensächlich, der Aspekt *Land* erscheint zentral – jedoch nicht in Bezug auf sich allein, sondern auch auf seine möglichen Kinder:

„doch wieder (.) jno aufs Land //ja// oba (.) zumindest aus da (.) aus da Stadt (.) //mhm// in dem Sinn rauszuziehn zumindest a bissl (.) dass ma sogt ma gibt dem Kind zumindest (.) die Möglichkeit so aufzuwachsen wie ma söba die Möglichkeiten ghobt hod (...) und von dem her (2) w-wü:: i zwoa gern in da Schule weiterunterrichten //mhm// (.) wo i jetzt bin wei ma de a (.) voi daugt vom //ja// a vom Kollegium und so (...) wenn ma sogt ma foah hoid jetzt so wie i jetzt des Glück hob (.) a Viertelstund in die Schui //ja// sondern i foah hoid (.) a dreiviertel Stunde oder v- vielleicht sogoa a Stund her //ja// (.) oiso (.) kann i ma genau so vorstelln“ (18:18-33).

Herr Neumüller will seinen Kindern, die er möglicherweise einmal haben wird, eine so unbeschwerte Kindheit ermöglichen, wie er sie selbst erlebte und diese Möglichkeit sieht er nur am Land. Er stellt also einen Zusammenhang zwischen seiner Vergangenheit und seiner Zukunft her. Seine Vergangenheit und die über die Jahre gewonnenen Wertvorstellungen beeinflussen seine Zukunftsvorstellungen konstitutiv, sodass er sich zum Zeitpunkt des Interviews vorstellen kann, die damit verbundenen Nachteile, wie längere Fahrten, in Kauf zu nehmen.

8.1.3.3 Analytische Abstraktion

Martin Neumüller orientiert sich beim Aufbau seiner Lebensgeschichte an den durchlaufenen Bildungseinrichtungen und stellt einen chronologischen Verlauf her. Erlebnissen aus der Schulzeit – inhaltliche Aspekte, Erfahrungen mit bestimmten Fächern oder Lehrpersonen, etc. – weist Martin jedoch keine konstitutive Rolle zu und sie sind auch kaum Bestandteil der Darstellung. Dies lässt vermuten, dass Herr Neumüller seinen Schulerfahrungen keinen besonders prägenden Einfluss auf sein Leben zumisst und diese somit keinen zentralen Aspekt der Berufswahl darstellen. Die Bildungsinstitutionen scheinen lediglich als Orientierungshilfe zu dienen, was durchaus nachvollziehbar ist, da auf diese Weise implizit Auskunft über Dauer und ungefähres Alter gegeben wird.

Martin Neumüller konstruiert sich als offenen Menschen. Er ist offen gegenüber Neuem – sei es in Bezug darauf, Leute zu treffen, neuen Vereinen beizutreten oder fremde Kulturen kennen zu lernen. Die *Offenheit für Neues* ist ein Aspekt, welcher sich durch Herrn Neumüllers gesamte Lebensgeschichte zieht und in Zusammenhang mit seiner Berufswahl zu stehen scheint. Die Entwicklung dieses Persönlichkeitszugs *Offenheit* führt Martin Neumüller auf seine Kindheitserfahrungen zurück: Drei wesentlich Aspekte prägten seine Kindheit und scheinen auch für Gegenwart und Zukunft²⁴ relevant zu sein: Der unbeschwerte Alltag, der sich durch *freies und spontanes Spielen* in der Natur auszeichnet, das *Reisen* und drittens *Vereinszugehörigkeit* unterschiedlichster Art. Herr Neumüller sieht sein Leben und insbesondere seine Wertvorstellungen durch diese drei Aspekte geprägt, wofür er wiederum seine Eltern als konstitutiv beschreibt. Martin Neumüller äußert Dankbarkeit seinen Eltern gegenüber und scheint mit seinem Selbstbild und dem bisherigen Lebensverlauf zufrieden zu sein. Dieses Bild wird im Lauf der Erzählung immer wieder untermauert. Besonders die *Vereinszugehörigkeit* scheint einen besonders zentralen Faktor in Herrn Neumüllers Lebensgeschichte darzustellen, der auf unterschiedliche Weisen in Zusammenhang mit seiner Bildungs- und Berufsbiografie gebracht werden kann. Im Zentrum steht für Martin Neumüller nicht die Zugehörigkeit zu einem *bestimmten* Verein bzw. zu einer bestimmten Gemeinschaft, sondern die *Vielfalt* – das Erleben und Erfahren von unterschiedlichsten Gemeinschaften. Darauf weist Herr Neumüller immer wieder explizit hin und auch der Aspekt, dass er immer wieder

²⁴ Auf diesen zeitlichen Zusammenhang und seine Bedeutung für die Berufswahl wird gegen Ende dieses Kapitels explizit Bezug genommen.

die Vereine wechselte – oft in Orientierung am jeweiligen Wohnort – untermauert dieses Bild. In Bezug auf den Lehrberuf scheinen besonders die Sportvereine wichtig zu sein. Martin Neumüller macht als Jugendlicher seine *ersten pädagogischen Erfahrungen*, in einem Volleyball-Camp. Auf diese Weise erfährt er, dass ihm die Arbeit mit Kindern Freude bereitet. Ab dieser Phase konnte er sich bereits vorstellen, die pädagogischen Tätigkeiten zu erweitern, da er eine Volleyballtrainerausbildung absolvierte. Die Vorstellung über zukünftige Arbeit mit Kindern steht aber sehr lange in konstitutivem Zusammenhang mit *Sport*. Auf dieser Basis entsteht seine einzige konkrete und länger überdauernde Berufsidee, Sportlehrer zu werden und in dem Zusammenhang das Sportlehramtsstudium an der Schmelz (Sportuniversität in A-Stadt) zu absolvieren, wozu es jedoch nicht kam.

Das Jahr zwischen Maturaabschluss und Studium wird für die aktive Auseinandersetzung mit der Frage nach der beruflichen Zukunft genutzt. In Bezug auf den weiteren Verlauf zeigen sich zwei Aspekte zentral – *Sport und Pädagogik*: Beide Aspekte sind in Martins Leben wichtig und die Kombination konnte durch die Trainertätigkeit erfahren werden. Zu Beginn schien dem sportlichen Aspekt Priorität eingeräumt worden zu sein, jedoch verlagerte sich diese Richtung Pädagogik. Der Studienabbruch basiert dabei nicht auf dem Fehlen des pädagogischen Aspekts sondern einer zu geringen Ausprägung des Sport-Aspekts. Martin konstruiert ein Selbstbild von sich als Sportler, dem das Studium nicht entspricht. Die logische Konsequenz stellt für ihn ein Studienabbruch dar, woraufhin er direkt ins Volksschullehramtsstudium startet.

Interessant und ungeklärt bleibt die Frage, warum Herr Neumüller den einzigen auch länger anhaltenden Berufswunsch *Sportlehrer* nicht verfolgt. Diese Idee entstand bereits vor der Matura. Beiden gewählten Studienrichtungen stellt Martin Neumüller diese Möglichkeit gegenüber und in beiden Fällen entscheidet er sich dagegen. Den beiden Fällen gemein scheint der Aspekt der Situationserleichterung. Herr Neumüller kann auf diese Weise Entscheidungssituationen vorbeugen oder vermeiden: Konkret hat Martin Neumüller die Aufnahmeprüfung an der Schmelz nicht mehr absolviert, da er bereits am Technikum aufgenommen war. Hätte er beide absolviert und bestanden, hätte er eine Entscheidung treffen müssen. In Bezug auf das Volksschullehramtsstudium ist eine ähnliche Strategie zu verzeichnen: Durch die Entscheidung für die Pädagogische Hochschule konnte Herr Neumüller ein Jahr Wartezeit vermeiden, weil ein direkter Umstieg zeit-

lich noch möglich war. Der Umstieg ins Sportlehramtsstudium an der Schmelz wäre eventuell unangenehm gewesen und hätte Strategien des Zeitüberbrückens verlangt, wodurch der Umstieg ins Volksschullehramtsstudium möglicherweise die einfachere und angenehmere Variante darstellte. Dies jedoch sind Vermutungen. Martin Neumüller ist zu Studienbeginn an der Pädagogischen Hochschule keinesfalls überzeugt, das richtige Studium gewählt zu haben. Er beschreibt einen Rückbezug auf die eigene Schulzeit, und entscheidet sich auf Basis seiner eigenen Erfahrungen für die Altersgruppe der Volksschulkinder, wobei diese Überlegung wenig überzeugend wirkt. Diese könnten auch als Strategie des Ausräumens von Zweifel gedeutet werden. Er selbst kann sich auf diese Weise eine Entscheidung vereinfachen, worauf die große Erleichterung über das positive Erleben des Studiums hinweisen würde.

Generell scheint Herr Neumüller der Übergang ins Volksschullehramtsstudium von mehreren Faktoren abhängig zu machen, sodass diese nicht als eindeutige Entscheidung verstanden werden kann. Neben den problemlosen und passenden Umstiegsmöglichkeit, vergleichsweise geringen Anforderungen des Studiums und für ihn passenden Rahmenbedingungen sieht Herr Neumüller nicht zuletzt den Aspekt, dass beide Eltern Volksschullehrer sind, als ausschlaggebend für die Wahl des Studiums: Er selbst beschreibt diesen Aspekt durchaus als bedeutsam dafür, diesen Beruf in Erwägung gezogen zu haben. Elterneinfluss scheint somit gegeben zu sein, auch wenn dieser anders, als in Kapitel 4.4.1 dargestellt, zu verstehen ist. Der Beruf des Volksschullehrers ist in Martins Leben stets präsent und kann so als reale Möglichkeit – auch für Männer – wahrgenommen werden. Dies könnte dazu geführt haben, das Selbstbild von sich als Sportler zu einem Selbstbild von sich als Pädagogen zu transformieren. Der Einfluss des Lehrberufs der Eltern scheint jedoch begrenzt und nicht für den tatsächlichen Abschluss des Studiums relevant zu sein. Für den Abschluss scheinen positive Resonanz von Kindern und Praxislehrern/-innen und das positive Erleben des Studiums bedeutsam.

Um den bisherigen Bildungs- und Berufsweg in seiner Gesamtgestalt zu betrachten, fällt auch in diesem Zusammenhang große Offenheit auf: Martin Neumüller ist stets den unterschiedlichsten Bildungs- und Berufsmöglichkeiten gegenüber offen, auch ungewöhnlichen Berufen. Diese Offenheit steht in Verbindung mit einer gewissen Spontaneität. Nie weiß Herr Neumüller länger im Voraus, wie es weitergehen könnte. Er sammelt Ideen, die er in Bezug auf seine Interessen und sein Selbstbild als möglicherweise pas-

send beurteilt. Dabei bezieht er sich jedoch nicht nur auf seine eigene Einschätzung: Er machte Entscheidungen auch von Interessenstests und guten Anpreisungen (etwa des Sportgerätetechniklehrgangs am Technikum) abhängig. Generell wählt er nicht einen Beruf, sondern entscheidet sich, einen Weg einzuschlagen. Martin Neumüller startet mit der Ambition ins Studium, sich ein Bild zu machen und darauf basierend zu entscheiden, ob der eingeschlagene Weg weiter verfolgt werden sollte. Auf diese Weise kann dem Studium Priorität gegenüber dem Beruf zugewiesen werden. Folglich scheint die Entwicklung, tatsächlich in den Volksschullehrerberuf einzutreten, konstitutiv vom Erleben und Beurteilen des Studiums abhängig zu sein.

Der Übergang in den Beruf – in jene konkrete Schule, in welcher Martin zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet – ist wieder geprägt vom Zusammenspiel verschiedener Komponenten: *Es hat sich ergeben*, wie vieles bisher. Am Ende dieses Prozesses steht jedoch in diesem Bezug eine bewusste Entscheidung. In diesem Zuge stellt Martin Neumüller die beiden Komponenten *Land* und *Stadt* gegenüber, wobei Land grundsätzlich bevorzugt wird. Auf Grund der jeweils anhaftenden Vor- und Nachteile entscheidet er sich für eine Schule in der Stadt. Diese Variante des Berufseinstiegs ist weiters mit eher geringem Aufwand verbunden. Martin wurde angeworben, er kannte die Schule, Kolleginnen und Kinder bereits, wodurch er im Vorhinein weiß, was in etwa auf ihn zukommen wird und ihn veranlasst, die negativen Aspekte des Lehrens an Stadtschulen in Kauf zu nehmen. Dieses Stellenangebot führt Martin einerseits auf seine pädagogischen Kompetenzen zurück, andererseits konstruiert er eine Verbindung zum Geschlechteraspekt. Er empfindet es als vorteilhaft, ein männlicher Volksschullehrer zu sein. Martin greift in seiner Erzählung explizit das Thema Geschlecht auf: Es scheint konstitutiv mit seinem heutigen Berufsalltag und seiner gesamten Bildungsbiografie verbunden zu sein. Die Erzählung weist ebenso wie die in dieser Arbeit dargestellten statistischen Zahlen (siehe Kapitel 3.1) auf ein extremes Ungleichgewicht der Geschlechterverteilung hin. Martin geht explizit darauf ein, dass er beim Berufseinstieg der einzige Mann in der Schule war. Er übernimmt dabei nicht nur die Rolle des Lehrers, sondern die des einzigen *Herrn* Lehrers, was er positiv erlebt. Durch sein Geschlecht sieht sich Martin Neumüller klar im Vorteil in Bezug auf die Beliebtheit und die Bekanntheit. Er zieht somit Vorteile aus seinem Geschlecht, jedoch scheint er dieses Ungleichgewicht als schwierig – für Männer generell – zu empfinden, denn er stellt einen Zusammenhang zwischen der hohen Abbruchquote der männlichen Studenten (siehe

Kapitel 3.1) und der extremen Unterzahl der Männer her. Es scheint eine schwierige Situation für die Männer darzustellen, mit der er selbst allerdings besser umgehen konnte, weil er seiner Theorie nach darauf *geprägt* wurde. Die Situation an der Pädagogischen Hochschule sieht er in dieser Beziehung als Extremform an, weswegen er auf die hohe Abbruchrate schließt. Dem Geschlechteraspekt weist Herr Neumüller im Bezug auf den Lehrberuf somit eine wichtige Rolle zu. Er geht grundsätzlich von einer kategorialen Zweigeschlechtlichkeit (siehe Kapitel 6.3) aus und bringt diese mit klassischen Geschlechterrollenzuschreibungen und Stereotypen in Verbindung, von welchen er sich als Pädagoge möglicherweise distanzieren sollte, beruft man sich auf die in Kapitel 4.5 und Kapitel 4.4.3. herangezogenen Quellen.

Martin Neumüllers Erzählung ist ein enger Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – sowohl in Bezug auf private als auch berufliche Aspekte – zu entnehmen. Das positive Erleben der Kindheit beeinflusst seine Wertvorstellungen und Ansichten über eine *gute* Kindheit konstitutiv, was wiederum seine Zukunftsvorstellungen beeinflusst. Um dies zu verdeutlichen: Herr Neumüller bewertet die Möglichkeiten der freien und spontanen Freizeitgestaltung, die ihm das Landleben bot, als ideale Form. In der Stadt sieht er diese Möglichkeit nicht gegeben, was ihn dazu veranlasst, seine Entscheidung – Stadt- oder Landschule – neu zu überdenken. Der Einbezug dieses Aspektes – besonders in Hinblick auf die Zukunft, in der er selbst Kinder haben möchte, denen er die gleichen Möglichkeiten bieten möchte die er selbst hatte – veranlasst ihn, in Zukunft bisherige negative Aspekte, welche der Lehrberuf am Land mit sich bringt, doch in Kauf zu nehmen. Die Argumente und die Gewichtungen dieser Argumente für die Entscheidung verändern sich. Die Berufswahl ist somit von ständigem Überdenken, Abwägen und Verändern geprägt. So auch in seinen bisherigen drei Berufsjahren: Martin startete als Teamlehrer, was als angenehm empfunden wurde, weil dies den Berufseinstieg erleichterte. Heute sieht er andere Prämissen. Er führt eine eigene Klasse und kann auf diese Weise die Entwicklung miterleben, was ihm heute Berufszufriedenheit verschafft. Martin würde diesen Beruf jederzeit wieder wählen.

8.2 Vergleich der Einzelfälle

Im vorherigen Abschnitt wurden die drei Lebensgeschichten einzeln ausführlich analysiert. In diesem Kapitel steht hingegen der Vergleich der Einzelfälle im Zentrum. Die Lebensgeschichten werden aufeinander bezogen und wesentliche Inhalte vergleichend diskutiert. In Anlehnung an das narrationsanalytische Verfahren nach Schütze kann dieses Vorgehen dem Analyseschritt des *kontrastiven Vergleichs* (Kapitel 7.1.3) zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang werden biografische Verläufe, Argumentationsmuster und inhaltliche Schwerpunktsetzungen miteinbezogen, wodurch sowohl Differenzen als auch Ähnlichkeiten zwischen den dargestellten Fällen herausgearbeitet werden. Im folgenden Abschnitt werden jene Komponenten, die sich in Bezug auf die Berufswahl als besonders relevant zeigten, im kontrastiven Vergleich diskutiert.

8.2.1 Aktive Kindheit und Freizeitgestaltung

Allen drei Lebensgeschichten ist gemein, dass sich die Erzählenden an eine sehr aktive Kindheit erinnern. In der bisherigen Theorie scheint dieser Aspekt nicht als relevant für die Berufswahl zu gelten, jedoch kann in jenen drei Fällen ein konstitutiver Zusammenhang zwischen Berufswahl und aktiver Kindheit gezogen werden. Konkret beschreiben alle drei Interviewpartner, eine sehr schöne Kindheit (am Land) gehabt zu haben. Diese Kindheit war ebenso bei allen dreien geprägt von freiem, unbeschwertem Spielen in der Natur, von Sport, vom Musizieren und von Vereinszugehörigkeit²⁵. *Aktivität, Sportlichkeit, Musikalität* sind einerseits Aspekte, welche im Volksschullehrerberuf eingefordert werden oder zumindest erwünscht sind, andererseits bringen die jungen Lehrer auch selbst Ambitionen mit, diese Hobbys und Vorlieben aus ihrer Kindheit in den Beruf verstärkt miteinzubringen. Stephan Fiedler, dessen Kindheit stark durch Sport und insbesondere Fußball bestimmt war, absolviert zum Zeitpunkt des Interviews eine Sport-Schwerpunktausbildung mit den Ambitionen, sich im Lehrberuf auf den sportlichen Bereich zu fokussieren. Josef Groß, dessen Kindheit und Jugend stark durch Musik bestimmt waren, spricht sich dafür aus, möglichst viele Musikstunden halten zu wollen. Wesentliche Aspekte der Kindheit – die auch heute noch Vorlieben sind – beeinflussen die Fokussierung und Prämissensetzung im Lehrberufsleben. Dieser Aspekt der aktiven

²⁵ Dem Aspekt der Vereinszugehörigkeit wird ein eigener Abschnitt gewidmet.

Kindheit steht nicht nur in Verbindung zur Gegenwart, sondern beeinflusst auch die Zukunftsvorstellungen der Volksschullehrer. Alle drei heute in A-Stadt unterrichtenden Lehrer sehen sich in Zukunft auf dem Land.

Diese Beispiele aus den Erzählungen verdeutlichen den Einfluss der aktiven Kindheit auf das weitere Leben und den Zusammenhang mit dem Berufsleben: Die in der Kindheit grundgelegte Aktivität, Sportlichkeit oder Musikalität entspricht den Anforderungen des Volksschullehrberufs und wird in das momentane und zukünftige Berufsleben aktiv eingebunden.

8.2.2 Das Erleben von sozialen Gemeinschaften

Das mit der Vereinszugehörigkeit in Verbindung stehende Erleben von *sozialen Gemeinschaften* scheint die Lebensgeschichten konstitutiv zu prägen. In allen drei Fällen wird der Vereinszugehörigkeit zum Zeitpunkt des Interviews hoher Wert eingeräumt. Die Bedeutungszuschreibung basiert auf unterschiedlichen Aspekten, jedoch steht im Grunde in allen Fällen die *Gemeinschaft* im Zentrum. Um dies zu konkretisieren und die Bedeutung für die einzelnen Lebensgeschichten herauszuarbeiten, wird hier ein Sprung auf die Einzelfallebene als sinnvoll erachtet: Stephan Fiedler erlebte durch die Mitgliedschaft im Fußballverein ein besonderes Gefühl der Gemeinschaftszugehörigkeit. Es entstanden Freundschaften, die auch heute noch bestehen und seine wichtigsten sozialen Bezugspunkte darstellen. Das Erleben von Zugehörigkeit ist an eine bestimmte Gruppe und an bestimmte Menschen gebunden, der Ursprung besteht im Verein und ist bis heute an den Verein gebunden. Josef Groß ist und war Mitglied in mehreren Vereinen, jedoch war in der Kindheit die Gemeinschaft der Pfadfinder besonders wichtig. Er erlebte sich dort als Teil eines großen Ganzen – eines Gemeinschaftsgefüges. Ein zweiter wichtiger Aspekt bestand in den wöchentlichen Heimabenden, welche Regelmäßigkeit mit sich brachten, die Herrn Groß wichtig war, da Ordnung und Struktur wichtige Komponenten in seinem Leben darstellen. Die Bedeutung liegt für ihn nicht so sehr auf einer bestimmten Gruppe, mehr auf dem Aspekt, *Teil* dieser Gruppe zu sein. Bei Herrn Neumüller zeigt sich ein zu Herrn Fiedler konträres Bild. Er sieht den Wert von Vereinen darin, unterschiedliche Menschen und Gemeinschaftsgefüge kennen zu lernen. Dementsprechend war und ist Martin Neumüller Mitglied in unterschiedlichen Musik- und Sportvereinen und wechselt diese auch. Er empfindet es als interessant und faszi-

nierend, unterschiedliche Menschen und unterschiedliche Arten von Vereinen kennen zu lernen. Die Vereinszugehörigkeit bedeutet für Herrn Neumüller somit weniger, Teil *einer* Gruppe zu sein, sondern eine Vielfalt an Beziehungen, Gemeinschaften und Freundschaften zu erleben.

Die Vereinszugehörigkeiten in der Kindheit und Jugend scheinen eine besonders prägende Wirkung gehabt zu haben, die sowohl Gegenwart und Zukunft beeinflusst: Während Stephan Fiedler sich wünscht weiterhin in diesem einen Verein tätig zu sein und in diesem Sinne in seinen Heimatort zurückkehren möchte, plant Martin Neumüller weiterhin offen für Neues (auch neue Vereine) zu sein. Die Persönlichkeit wurde durch die Vereinserfahrungen geprägt und es wurden unterschiedliche Wertvorstellungen entwickelt, denen ein Einfluss auf die Berufswahl zugeschrieben wird. Auf diese Weise entwickelte Wertvorstellungen, wie *enge lebenslange Freundschaften, Beziehungen und Offenheit*, stehen in Verbindung mit den *Vorstellungen von der Lehrtätigkeit*: Die Wertvorstellung und Schwerpunktsetzungen im Unterricht hängen konstitutiv davon ab. Das was die Lehrer als positiv erlebten, wollen sie in den Unterricht miteinbringen. Dies scheint sich zum Teil unbewusst zu vollziehen, zum Teil handelt es sich jedoch auch um bewusstes Handeln. Josef Groß etwa setzt bewusst die bei den Pfadfindern gelernten Spiele und Lieder im Unterricht ein. Stephan Fiedler rückt die Gruppenentwicklung ins Zentrum seiner Lehrtätigkeit.

8.2.3 Pädagogische Vorerfahrungen

Die Vereinszugehörigkeit steht in engem Zusammenhang mit *ersten pädagogischen Erfahrungen*. Alle drei Interviewpartner beschreiben Lehr- und Führungstätigkeiten innerhalb ihrer Vereine als wichtige Erfahrung in Bezug auf die Berufswahl. Stefan Fiedler arbeitete als Fußballtrainer, Josef Groß war Pfadfinder und Martin Neumüller in einem Volleyballcamp. Es kann also ein Zusammenhang zwischen Hobby und Lehrberuf gezogen werden. In allen drei Fällen haben sich die pädagogischen Tätigkeiten zufällig ergeben. Es waren keine bewussten Handlungen. Die Interviewpartner gelangten alle drei zu dem Fazit, dass ihnen die Arbeit mit Kindern Freude bereitet. Sie beschrieben in ihren Lebensgeschichten positive Resonanzen auf ihr Handeln, wodurch die Grundlegung eines positiven Selbstbildes bezüglich des Umgangs mit Kindern vermutet werden kann. Diese positiven Erfahrungen wurden zu späteren Zeitpunkten des Lebens-

laufs in Bezug auf die Berufswahl miteinbezogen – jedoch nicht direkt oder erst in späterer Folge mit dem Lehrberuf in Verbindung gebracht: Vorerst führten diese Erfahrungen für alle drei zu dem Fazit: Die Arbeit mit Kindern macht Spaß.

Abstrahierend lässt sich hier schließen, dass pädagogische Vorerfahrungen und darauf bezogene positive Resonanzen des Umfelds auf die Berufswahl einwirken, indem etwa bei der Frage nach der Zukunft auf Erfahrungen wie diese zurückgegriffen wird.

8.2.4 Der Einfluss der Institution Schule

Wie in Kapitel 4.4.3 dargestellt, scheint Schule im Allgemeinen einen grundlegenden Einfluss auf die Berufswahl auszuüben. Dieses Bild wurde durch die Lebensgeschichten der Volksschullehrer bestätigt. Jedoch scheinen, in Abgleich mit bisherigen Forschungsergebnissen, Aspekte wie bestimmte Unterrichtsfächer keine Rolle zu spielen. In den dargestellten Lebensgeschichten scheint die soziale Komponente einflussreich. Einerseits ist das Erleben von Gemeinschaft und Beziehungen zu Lehrpersonen bedeutend und zum anderen wird den Lehrpersonen sowohl positive als auch negative Vorbildwirkung zugeschrieben, was durch einen neuerlichen Rückbezug auf die Einzelfälle verdeutlicht werden soll:

Stephan Fiedler erlebt im Gymnasium besondere Erfahrungen der (Klassen-) Gemeinschaft. Sowohl das positive Gefühl Teil der Gruppe zu sein als auch das Erfahren gruppendynamischer Wirkungen scheinen ihn zu faszinieren. Auch die Beziehung zu Lehrpersonen und die Wirkung des gegenseitigen respektvollen Umgangs beschreibt Stephan Fiedler als grundlegende Erfahrungen seiner Schulzeit. Die für ihn im heutigen Lehrerdasein zentralen Werte wurden somit ebenso in der Schulzeit grundgelegt bzw. vertieft. In Josef Groß' Erzählungen über die Schulzeit stehen klar positive, aber vor allem negative Erfahrungen mit Lehrpersonen im Zentrum. *Lehrer/-innen* und *Schule* im Allgemeinen setzt Josef Groß mit *Kindheitszerstörung* gleich, weswegen er eigentlich niemals Lehrer werden wollte. Diese negativen Erfahrungen machten es nahezu undenkbar, den Lehrberuf auch nur als Möglichkeit zu betrachten, was zeigt, wie konstitutiv der schulische Einfluss sein kann. Andererseits erlebte er vereinzelt auch gute Lehrpersonen, die sich sowohl durch fachliche als auch soziale Kompetenzen auszeichneten und welche er zum Zeitpunkt des Interviews als *Vorbilder* bezeichnet. Diese Vorbilder bewirkten eine Perspektivenöffnung und zeigten als Kontrast ein positives Leh-

rer/-innenbild. Im heutigen Lehrberuf sieht Josef Groß genau diesen Aspekt – die *Beziehung* zwischen Kind und Lehrperson – im Zentrum und der stellt für ihn die wichtigste Grundlage dar. Die damals meist als fehlend erlebten Aspekte setzt Herr Groß heute bewusst ins Zentrum seines beruflichen Wirkens.

Der Zusammenhang zwischen Berufswahl und Schulerfahrungen scheint in Anbetracht dieser Fälle besonders ausgeprägt zu sein. Negative Erfahrungen können die Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf zu ergreifen, sowohl hemmen als auch fördern (siehe Kapitel 4.4.3). In diesen Fällen erscheinen positive Erfahrungen als förderlich und negative als hinderlich. Die Wirkung geht jedoch über die Entscheidung an einem bestimmten Punkt des Lebenslaufs hinaus und beeinflusst etwa Unterrichtsgestaltung oder grundlegende Wertvorstellungen.

8.2.5 „Lehrer/-innenfamilien“

Wie weit der Aspekt, dass alle drei Interviewpartner sich in *Lehrer/-innenfamilien* verorten, relevant ist, kann schwer beurteilt werden. Konkret bedeutet dies, dass von allen dreien mindestens ein Elternteil den Volksschullehrberuf ausübt, bei Herrn Fiedler und Herrn Neumüller sogar beide und bei Herrn Groß die Mutter und viele andere Verwandte (Großvater, Tante, Onkel, Bruder). In dieser familiären Nähe zum Lehrberuf besteht ein wesentlicher Zusammenhang zwischen den drei Einzelfällen. Die familiäre Nähe zum Lehrberuf scheinen die Interviewpartner bewusst wahrzunehmen. Alle drei gingen an relativ früher Stelle der Interviews darauf ein und bezeichneten sich als *Lehrer/-innenkind* bzw. Mitglied einer *Lehrer/-innenfamilie*. Teilweise wird von den Lehrern selbst ein Einfluss des Berufs der Eltern vermutet, teilweise wird dieser Zusammenhang abgewehrt:

Stephan Fiedler geht explizit auf die Vorteile ein, die er durch den Beruf seiner Eltern erlebte, wie etwa lange Ferien und freie Nachmittage der Eltern, und stellt auch früh selbst den Zusammenhang zum Beruf der Eltern her, weist jedoch einen Einfluss auf die Berufswahl ab. Bei Herrn Groß zeigt sich ein differenziertes Bild: Sein Vater ist Zahnarzt und seine Mutter Volksschullehrerin. Josef Groß wollte den Beruf des Vaters ergreifen, also nicht den Lehrberuf. Die Erzählung vermittelt den Eindruck, dass es nicht sein Traumberuf sei, trotzdem beginnt er das Medizinstudium. Eine Einflussnahme der Elternberufe auf die Berufswahl der Kinder wird auf diese Weise untermauert, auch

wenn es sich um den Zahnarztberuf handelt. Dass er letztendlich den Lehrberuf ergriff, scheint in diesem Fall nur bedingt mit dem Beruf der Mutter zusammenzuhängen. Martin Neumüller hingegen beschreibt von sich aus einen konstitutiven Einfluss des Berufs der Eltern. An einem Punkt der Orientierungslosigkeit und des Entscheidungsdrucks orientiert er sich daran, nach dem Motto: „*Die Eltern sind Lehrer/-in, probiere ich das halt auch*“.

Bei allen drei Lebensgeschichten kann somit eine Verbindung zum Beruf der Eltern ausgemacht werden. Die Auswirkung auf die eigene Berufswahl wird als mehr oder weniger einflussreich erachtet. Allen gemein ist, dass dieser Zusammenhang, die familiäre Nähe zum Lehrberuf, an relativ frühen Punkten der dargestellten Lebensgeschichten aufgegriffen wurde, was vermuten lässt, dass dieser Aspekt in irgendeiner Weise Bedeutung haben müsste. Die Relevanz für die Berufswahl kann in allen drei Fällen zumindest so interpretiert werden, dass den jungen Lehrern der Lehrberuf – mit seinen positiven und negativen Komponenten – von Kindheit an präsent war und als Berufsmöglichkeit, auch für Männer, erfahren werden konnte. Für das tatsächliche Ergreifen und das weitere Ausüben des Berufs scheinen jedoch andere Faktoren stärkeren Einfluss zu nehmen.

8.2.6 Der Weg ins Studium

Der Weg ins Studium – hier zu verstehen als der Prozess, in dem der Entschluss, den Lehrberuf zu ergreifen, gefasst und das Studium begonnen wird – kann sich auf unterschiedlichste Weisen gestalten: Die drei Einzelfälle vermitteln gerade in diesem Bezug ein sehr vielfältiges Bild. Der Weg ins Studium kann *direkt und linear* verlaufen oder auch *Umwege* enthalten. Es kann eine klare Entscheidung „*Ich werde Lehrer*“ dahinterstehen, welche bereits Jahre vor der Matura bewusst gefällt wurde, oder es kann auch eine Entscheidung basierend auf Ratlosigkeit, oft in Kombination mit Zeitdruck, zu Grunde liegen. Damit in Verbindung stehen unterschiedliche Ambitionen, mit denen ins Studium gestartet wird. Die Orientierung kann am *Weg* Studium selbst oder am *Ziel* Lehrer/-in zu sein liegen. Diese Aspekte sollen durch die herangezogenen Einzelfälle verdeutlicht werden:

Stephan Fiedler etwa hat die Entscheidung zum Volksschullehrberuf und Jahre vor Studienbeginn gefällt. Er will Lehrer werden und hat sich zuvor bewusst mit dem Lehrberuf auseinandergesetzt, indem er die Zeit des Zivildienstes dazu nutzte, seine eigentlich schon getroffene Entscheidung Volksschullehrer zu werden noch einmal zu überprüfen. Herr Fiedler orientiert sich eindeutig am Ziel: Er wählt den Beruf (Lehrer) und nicht einen Weg (das Studium). Die Erzählung vermittelt den Eindruck, als hätte Herr Fiedler das Studium auch *durchgezogen*, hätte er es als unangenehm oder sinnlos empfunden, um letztendlich den Lehrberuf ausüben zu dürfen. Bei Herrn Neumüller und Herrn Groß zeigen sich andere Verläufe. Beide begannen ein anderes Studium, das sie jedoch nach einem Jahr abbrachen. Beide gerieten in eine gewisse Drucksituation, vor allem zeitlich gesehen. Eine Entscheidung musste gefällt werden, um ein Semester oder gar ein Jahr Wartezeit zu vermeiden. In dieser Drucksituation griffen beide auf ähnliche Strategien zurück: Sie orientierten sich an anderen Personen. Martin Neumüller ließ sich vom Lehrberuf der Eltern beeinflussen, Josef Groß vom Rat bzw. den Überredungsstrategien seines Onkels. In beiden Fällen schien dieser Übergang keine große Hürde darzustellen. Es gab keine Aufnahmeprüfungen oder Eignungstests, die absolviert werden mussten. Im Gegensatz zu Stephan Fiedler orientierten sich Josef Groß und Martin Neumüller am Studium. Dieses wurde als positiv erlebt und darum auch abgeschlossen. Die Erzählungen lassen nicht darauf schließen, dass sie das Studium um jeden Preis abgeschlossen hätten, um Lehrer zu sein. Lehrer zu werden stellt an diesem Punkt mehr eine mögliche Idee dar als eine klare Entscheidung, was möglicherweise mit der (zeitlichen) Drucksituation in Zusammenhang stand und es daher nicht möglich war, die Idee zu konkretisieren.

Wie die Einzelfälle zeigen, ist der Übergang in ein Studium, mit expliziter Bezugnahme auf den Berufsfindungsprozess, durch besondere Komplexität gekennzeichnet. Unzählige Faktoren spielen an diesem Punkt des Lebenslaufs zusammen und verleihen jeder einzelnen Lebensgeschichte Individualität. Wie in Kapitel 6.2 beschrieben stehen an diesem Punkt des Lebens viele Möglichkeiten offen, was nicht nur Chancen, sondern auch Hürden und Situationen der Ratlosigkeit mit sich bringen kann. Dies verdeutlicht jener Aspekt, dass in zwei von den drei Fällen die eingeschlagenen Wege abgebrochen wurden und Umorientierung stattfand. Dabei wurden Strategien gefunden, mit der Situation umzugehen. Die jungen Erwachsenen orientierten sich an unterschiedlichen Aspekten. Der Fokus kann entweder stärker auf das Ziel – den Beruf – oder den Weg – das

Studium – gerichtet sein. Die Angemessenheit kann ebenso an diesen beiden Aspekten festgemacht werden, was bedeutet, dass in manchen Fällen negatives Erleben und Bewerten des Studiums zu Abbruch führen kann, in anderen Fällen das Studium *durchgezogen* wird, um ein Ziel zu erreichen.

8.2.7 Die Einmündung ins Berufsleben

Der Abschluss des Studiums und die damit verbundene Einmündung ins Berufsleben stellt eine weitere wichtige Statuspassage dar, wie die drei Lebensgeschichten der Volksschullehrer verdeutlichen. Die Übergänge ins Berufsleben können als schwere Hürden oder auch völlig unproblematisch und angenehm erlebt werden. Die Verläufe unterschieden sich in manchen Aspekten grundlegend, jedoch können auch Parallelen ausgemacht werden. Gemein ist den drei Biografien, dass sich der Übergang in vielen Punkten nicht so vollzog wie geplant bzw. gewünscht. Weiters mussten die Junglehrer bewusste Entscheidungen treffen, die allerdings *zufällige* Umstände beinhalteten. Diese Aspekte werden im Folgenden wieder auf der Einzelfallebene verdeutlicht:

Große Ähnlichkeit in den Verläufen zeigt sich zwischen Herrn Fiedlers und Herrn Neumüllers Berufseinmündungen. Die Ähnlichkeit besteht in den beinahe identen Ausgangsbedingungen. Beide hatten bereits ein Stellenangebot von einer (derselben) Schule erhalten und wussten somit, dass sie in A-Stadt eine Anstellung erhalten könnten. Die Reaktion der Lehrer auf das Stellenangebot verlief ebenfalls sehr ähnlich. Sie lehnten es vorerst ab, da sie sich in Zukunft am Land sahen. Die Arbeitsmarktsituation in ihren Herkunftsbundesländern veranlasste die beiden dazu, ihre Pläne auf Basis dieser bisher nicht eingerechneten Gegebenheiten zu ändern und Kompromisse einzugehen und in diesem Sinne zwischen Vor- und Nachteilen von Stadt und Land abzuwägen. Beide entschieden sich für die Stadt und das eigentlich ausgeschlagene Stellenangebot. Die Berufseinmündung verlangte in diesen Fällen spontanes Handeln und Kompromissbereitschaft. Den Einstieg in den Lehrberuf beschrieben beide jedoch positiv. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass beide sowohl Schule als auch Kollegen/-innen bereits aus der Praxiszeit kannten und bei diesen ebenso bekannt und beliebt waren. Sie wurden somit mit positiver Erwartung empfangen. Von beiden wird jedoch in diesem Zusammenhang der Geschlechteraspekt explizit hervorgehoben. Martin Neumüller ist an dieser Schule der erste *Herr* Lehrer, Stephan Fiedler der zweite. Sie erleben sich von

Beginn an durch ihr Geschlecht in einer Sonderposition, die ihnen Beliebtheit bei Kindern, Eltern, Kollegen/-innen und der Direktorin einbringt.

Für Herrn Groß stellt die Berufseinmündung eine schwierige und fordernde Hürde dar. Er startet als Erzieher in sein Berufsleben – noch bevor er das Studium abgeschlossen hat. Für Josef Groß war dies eine rationale und zweckgerichtete Strategie, um in diesem Zuge eine Anstellung an einer Privatschule zu erhalten, wo er im weiteren Verlauf eine Stelle als Lehrperson bekam und heute noch tätig ist. Die ersten Jahre waren geprägt von Unzufriedenheit und Zweifel. Herr Groß versuchte das im Studium Gelernte umzusetzen, was sich jedoch als wenig zielführende Strategie erwies. Die negativen Resonanzen führten zu großem Selbstzweifel, welcher zum Abbruch des Lehrerdaseins hätte führen können, hätte er nicht eine Strategie gefunden, die Situation zu verbessern. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Berufswahl kein Prozess ist, der mit dem Berufseinstieg endet, denn Herr Groß war einer beruflichen Umorientierung nah. Die Strategieänderung brachte positive Resonanz und Anerkennung seitens der Kinder, Eltern und Kollegen/-innen, welche ihm Selbstbewusstsein in Bezug auf seine pädagogische Tätigkeit gaben. Berufszufriedenheit und die Berufswahl sind somit von der Anerkennung des Umfelds abhängig. Im Laufe der Jahre änderte Herr Groß immer wieder Strategien und Berufsbedingungen, um seine Berufszufriedenheit aufrechtzuerhalten.

Diese Erzählungen zeigen, dass Berufswahlprozesse mit der Einmündung ins Berufsleben nicht abgeschlossen werden. Besonders durch die Lebensgeschichte von Herrn Groß wird das Prinzip der Berufswahl als *„lebenslanger dynamischer Prozess“* (Kohli 1975: 30) besonders deutlich. Die Berufseinmündung ist geprägt von unterschiedlichen Komponenten: Bedingungen der Arbeitsmarktsituation, unvorhergesehene Gegebenheiten zwingen die Lehrer zu Flexibilität, Offenheit, aber auch zu Anpassung. Kompromisse müssen eingegangen werden. Oft bleibt zwischen Studienabschluss und Berufsbeginn (der meist ans schulische Unterrichtsjahr gekoppelt ist) wenig Zeit, sodass spätestens an diesem Punkt langfristiges Vorausplanen oft schwierig ist. Stephan Fiedler etwa hat Jahre zuvor gewusst, dass er Lehrer werden möchte und diese Entscheidung abgesichert. Die Berufseinmündung in A-Stadt konnte er jedoch nicht auf diese Weise vorausplanen. Unerwartete Gegebenheiten forderten spontanes Reagieren ein.

8.2.8 Männer im frauendominierten Studium und Beruf

Dem Geschlechteraspekt kommt in den Lebensgeschichten ein grundlegender Einfluss auf die Berufswahl zu. Diese Einflussnahme zeigt sich im Berufsalltag auch vor der Berufseinmündung im Volksschullehramtsstudium. Die Interviewpartner sehen darin sowohl positive als auch negative Aspekte, welche die Wahl dieses Berufs sowohl hemmen als auch fördern können.

Besonders Herr Fiedler und Herr Neumüller gehen von sich aus ausführlich auf die unausgeglichene Geschlechterverhältnisse in diesem Bereich ein. Möglicherweise erscheint den beiden dieser Aspekt deshalb so zentral, weil er eine wichtige Rolle beim Berufseinstieg und im Berufsalltag generell spielt und spielte. Beide erleben und erleben sich in einer Sonderposition als *Herr* Lehrer. Sie sehen sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht nur in der Rolle einer Lehrperson, sondern in der des *Herrn* Lehrers, der sich deutlich von der Vielzahl an *Frau* Lehrerinnen abgrenzt. Allein durch ihr Geschlecht erfahren sie Anerkennung und Beliebtheit, was als positiver Aspekt der ungleichen Geschlechterverteilung bewertet wird und als Bestätigung für die Berufswahl gedeutet wird. Josef hingegen misst dem Geschlechteraspekt wenig Bedeutung zu. Er greift das Thema in Bezug auf seinen Lehrberuf nicht auf, möglicherweise deshalb, weil er diese positiven Reaktionen auf das Geschlecht nicht so drastisch erlebt(e) – er war und ist nicht der erste oder einzige männliche Lehrer in seiner Schule.

In Bezug auf das Volksschullehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule greifen alle drei den Geschlechteraspekt auf: Sie konstruieren einen Zusammenhang zur hohen Abbruchsquote von Männern. Den Grund sehen sie in ihrer Unterzahl. Das ungleiche Verhältnis bedingt sich somit selbst. Beschrieben wurde das Geschlechterverhältnis als Extremform. Die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse scheinen zwar nicht sonderlich negativ zu sein, jedoch vermuten Herr Fiedler und Herr Neumüller, dass dieses Ungleichgewicht für ihre männlichen Studienkollegen sehr wohl ein Problem darstellte, da die beiden als Einzige ihrer Jahrgänge das Studium abschlossen. Herr Fiedler und Herr Neumüller konstruieren somit einen direkten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der hohen Abbruchsquote. Stephan Fiedler beschreibt, dass er immer wieder mit Vorurteilen konfrontiert wurde, und Martin spricht davon, die Zeit *durchgehalten* zu haben – was keine besonders positive Formulierung darstellt.

Die Erzählungen verdeutlichen, dass die interviewten Lehrer selbstverständlich von einer kategorialen Zweigeschlechtlichkeit ausgehen und den Beruf „Volksschullehrer/-in“ eindeutig der weiblichen Seite zuweisen. Berufsgruppen scheinen somit immer noch nach dem Geschlecht segmentiert zu werden. Diese Regelhaftigkeit zu durchbrechen kann Vorteile mit sich bringen, jedoch kann es auch als unangenehm erlebt werden. Möglicherweise ist die hohe Abbruchsquote der männlichen Studenten darauf zurückzuführen. Die Erzählungen aller drei Lehrer und besonders der Aspekt, dass sie jeweils als einziger Mann in ihren Jahrgängen abschlossen, würde diese Theorie untermauern. Geschlecht und Beruf scheinen somit in konstitutivem Zusammenhang zu stehen.

8.3 Berufswahl von Volksschullehrern aus biografischer Perspektive

Nach der erfolgten Gegenüberstellung der einzelnen Lebensgeschichten werden in diesem Kapitel die Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefasst und auf abstrahierter Ebene betrachtet. Dafür wird explizit der Blickwinkel der Biografieforschung eingenommen. Auf Basis der Grundannahmen dieses wissenschaftlichen Zugangs wird in diesem Kapitel auf die der Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsfrage Bezug genommen: „*Wie kommen Männer dazu, den Beruf des Volksschullehrers zu wählen?*“

Die Berufswahl wird dabei als Prozess verstanden. Im Fokus steht dabei die subjektive (Re-)Konstruktion der Lebensgeschichte mit besonderem Augenmerk auf die Berufswahl. Diese Perspektive wurde in der Erforschung der Berufswahl von männlichen Volksschullehrern in Österreich bisher wenig eingenommen. Die Ambitionen dieses Kapitels bestehen nun darin, zu resümieren, welche neuen Erkenntnisse auf Basis dieser Forschungsgrundlage im Hinblick auf die Fragestellung gewonnen werden können.

Die dargestellten Lebensgeschichten machen das Prinzip der Berufswahl als Prozess besonders deutlich und zeigen, dass die Berufswahl nicht mit der Einmündung in das Berufsleben endet. Die Fälle vermitteln den Eindruck, dass die Berufswahl als etwas verstanden werden kann, was täglich passiert. Man entscheidet sich jeden Tag (neu) für den Beruf. Die Entscheidung dafür scheint konstitutiv vom positiven Erleben und Bewerten des Berufsalltags abzuhängen. Das positive Erleben und Bewerten hängt wiederum von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab. Besonders einflussreich scheinen in diesen Lebensgeschichten der Aspekt der *Anerkennung* und das *Erleben positiver Resonanz*: Anerkennung der Gesellschaft für die Arbeit, die als Lehrperson geleistet wird, und positive Resonanz bezogen auf das konkrete Tun seitens der Kinder, Eltern und Kollegen/-innen. Zur Verdeutlichung wird hier auf die Einzelfallebene gewechselt: Josef Groß etwa erlebt die ersten Dienstjahre nicht positiv, woraufhin er an seiner Berufswahl zu zweifeln beginnt. Erst durch Anerkennung und positive Resonanz von außerhalb wird der Beruf als zufriedenstellend erlebt und die Berufswahl als richtig erachtet. Martin Neumüller und Stephan Fiedler hingegen erfahren großteils Anerkennung für ihr Tun und sehr gute Reaktionen auf ihr Lehrerdasein, was ihnen von Beginn an das Erleben von Berufszufriedenheit ermöglicht, jedoch weisen sie beide darauf hin, dass es ihnen wichtig ist, Anerkennung für ihre Lehrtätigkeit zu erhalten.

Diese grundlegende Berufszufriedenheit darf aber nicht als ein von sich aus bestehender Zustand betrachtet werden. Um Berufszufriedenheit zu erlangen, ist aktives Handeln notwendig. Berufszufriedenheit muss immer wieder erneut erlangt werden, worauf auf unterschiedlichste Strategien zurückgegriffen wird. Sowohl extrinsische als auch intrinsische Faktoren machen dies notwendig. Extrinsisch meint in diesem Fall Faktoren, die von außen kommen, wie etwa Berufsanforderungen, Rahmenbedingungen oder unvorhergesehene Lebenssituationen. Intrinsisch hingegen bezieht sich auf Erwartungen oder Vorstellungen der Lehrpersonen selbst, wie das Bild vom Berufsalltag, Prioritätensetzungen oder Ziele. Beide Komponenten entwickeln und verändern sich. Um dies anhand konkreter Beispiele zu untermauern: Josef Groß erlangt durch Strategieänderung im Unterricht Berufszufriedenheit. Durch den Berufsalltag wächst weiters sein Interesse an Beziehungen und Persönlichkeit so stark, dass er zusätzlich den Beruf des Psychotherapeuten ergreift. Zum Zeitpunkt des Interviews beschreibt er, in Zukunft den musikalischen Bereich noch stärker einfließen lassen zu wollen. Es sind somit ständige Veränderungen von Berufsvorstellungen zu verzeichnen, denen nachgekommen wird, um die Berufszufriedenheit zu erhalten. Martin Neumüller hat in den drei Dienstjahren sein Interesse vom Teamlehrersein auf das Klassenlehrersein verlagert, da die Prioritäten von Vereinfachung der Berufsbedingungen auf das Erleben der kindlichen Entwicklungsprozesse verlagert wurden. Stephan Fiedler legt in seinem ersten Dienstjahr den Fokus verstärkt auf die sportliche Komponente, die er – aus heutiger Sicht – in Zukunft noch stärker einbauen möchte. Durch den ständigen Wandel der eigenen Berufsvorstellungen können sich die dargestellten momentanen Prioritätensetzungen in Zukunft weiterentwickeln oder im Extremfall gar umkehren.

Diese Folgerungen weisen bereits auf einen weiteren sehr zentralen Aspekt der Berufswahl aus biografischer Sicht hin: Das starke Zusammenspiel von *Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Dieser Aspekt stellt weniger eine neue Erkenntnis als vielmehr die konstitutive Grundannahme dieses Forschungsansatzes dar, jedoch ist es interessant, wie sehr dieser Zusammenhang besteht und inwiefern sich diese Wechselwirkung verdeutlicht. Bei Stephan Fiedler und Josef Groß sind Hobbys aus der Kindheit besonders relevant. Herr Groß beschreibt sich als Musiker, lernt viele Instrumente und möchte die Musik in Zukunft noch stärker in das Berufsleben einfließen lassen. In Herrn Fiedlers Lebensgeschichte scheint Sport diese Rolle einzunehmen. Erfahrungen aus der Kindheit prägen. Sie stehen in Zusammenhang mit Vorlieben, Einstellungen und Wertvorstellungen.

gen. Jedes Ereignis, jede Erfahrung kann den weiteren Verlauf des Lebens konstitutiv beeinflussen. Der Berufswahl ist somit eine Wechselwirkung von Vergangenem und Zukünftigem inhärent. In Bezug auf die Berufsvorstellungen wird stets zwischen Vergangenheit und Zukunft abgeglichen – kein neuer Aspekt, jedoch wird durch die Interviews die konstitutive Rolle dieses Aspektes verdeutlicht, was die anfängliche Vermutung, dass die Frage nach Berufswahlmotiven zu kurz gegriffen sei, untermauern würde. In diesem Zusammenhang zeigt sich ebenso der konstitutive Einfluss der gesellschaftlichen Komponente. Eltern, Vereine, soziales Umfeld etc. beeinflussen Erleben, Deuten und Wahrnehmung unterschiedlicher Erlebnisse.

Die Einwirkungen bzw. Wechselwirkungen in Bezug auf die Berufswahl jener Volksschullehrer verdeutlichen, wie viele Faktoren die Berufswahl bzw. die Biografie generell beeinflussen. Die Berufswahl ist geprägt von einem Zusammenspiel bewusster und unbewusster Einflussgrößen, Handlungsschemata der Subjekte, Rahmenbedingungen und vom sozialen Umfeld. Die Lebensgeschichten zeigen, dass einzelne Phasen, wie etwa der Übergang ins Volksschullehrerstudium, von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst werden. Insbesondere die Schnittstelle zwischen Matura-Abschluss und Studienwahl scheint eine der größten biografischen Herausforderungen darzustellen: Unzählige Faktoren spielen in dieser Phase des Lebenslaufs zusammen und verleihen jeder einzelnen Lebensgeschichte besondere Individualität. Wie in Kapitel 6.2 beschrieben stehen in dieser Phase des Lebens viele Möglichkeiten offen, ein Normalverlauf des Lebenslaufs ist nicht mehr verpflichtend und hier auch nicht mehr möglich. Dabei ist es zum ersten Mal schwierig, sich an grob vorgegebenen institutionellen Ablaufmustern zu orientieren. Die *Statuspassage Matura* (Oechsle et.al. 2009: 30) eröffnet eine Vielzahl von Möglichkeiten. Erschwert wird die Entscheidung dadurch, dass hier getroffene Entscheidungen die Zukunft konstitutiv beeinflussen. Der Übergang in ein Studium – in diesem Fall ins Volksschullehrerstudium – zeigt sich als ein sehr fordernder und komplexer Prozess. Diese Komplexität der Anforderungen muss den Subjekten zugestanden werden.

Der Zugang auf Basis biografisch-narrativer Interviews lässt diese Komplexität sehr gut sichtbar werden. Jedoch stößt diese Forschungsarbeit in manchen Punkten an ihre Grenzen. Die Anzahl der herangezogenen Interviews ist eher gering. Es sind drei individuelle Lebensgeschichten und somit auch drei Berufswahlprozesse. Die Vermutung, dass diese

nicht die Gesamtheit der möglichen Verläufe von Berufswahlprozessen männlicher Volksschullehrer in Österreich umfasst, ist sehr naheliegend. Demzufolge ist davon auszugehen, dass die *theoretische Sättigung*, die im Idealfall den Abschluss einer qualitativen Arbeit nach Grounded Theory markiert, nicht erreicht wird. Würde die Forschung fortgeführt werden und weitere Lebensgeschichten miteinbezogen werden, könnten sich weitere Aspekte und anders verlaufende Berufswahlprozesse von Volksschullehrern zeigen, welche weitere Facetten aufzeigen oder gar konträre Tendenzen beinhalten könnten. Auf Basis dieser Überlegungen wird ganz klar formuliert, dass dies drei – und nicht alle – Möglichkeiten der Berufswahlprozesse von Volksschullehrern darstellt. Andere Verläufe sind durchaus möglich.

Dafür, dass trotz des Bewusstseins darüber diese Arbeit nicht um mehrere Fälle erweitert wurde, gibt es mehrere Gründe: Die Suche nach männlichen Volksschullehrern gestaltete sich eher schwierig, da es wenige gibt und die Teilnahme an der Studie viel Zeit seitens der Interviewpartner verlangte, welche sich manche nicht nehmen konnten oder wollten. Weiters sollte der Umfang dem einer Masterarbeit entsprechen und das Hinzuziehen weiterer Einzelfälle hätte den Umfang erhöht oder die Qualität der Einzelfälle durch reduzierendes Arbeiten oder reduzierende Darstellungen gemindert. Aus diesen Gründen habe ich als Autorin der Arbeit trotz des Bewusstseins über die so entstehenden Grenzen und möglichen Kritikpunkte mich dafür entschieden, die Forschung auf diese Weise durchzuführen und darzustellen. Ich spreche mich jedoch schon für eine gewisse Qualität der Arbeit aus: Die drei dargestellten Lebensgeschichten zeigen interessante Komponenten und Zusammenhänge in Bezug auf die Berufswahl auf. Sie verdeutlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihren Verläufen und es haben sich durchaus wesentliche Aspekte in Bezug auf die Berufswahl herauskristallisiert. Berufswahlprozesse können auf die dargestellten Weisen verlaufen – jedoch könnte es noch weitere Möglichkeiten geben.

9 RESÜMEE

Die hier vorliegende Masterarbeit stellt einen Versuch dar, die Berufswahlprozesse männlicher Volksschullehrer nachzuzeichnen und wesentliche Aspekte der Berufswahl anhand erzählter Lebensgeschichten aufzuzeigen. Den theoretischen Rahmen bilden dabei die Grundannahmen der Biografieforschung, wobei das Subjekt seine Lebensgeschichte in der biografischen Erzählung (re-)konstruiert. Die Berufswahl wird dabei als längerer, gar „*lebenslanger*“ (Kohli 1975: 30) Prozess betrachtet, der vom Subjekt einerseits selbst gestaltet wird und der andererseits von einer Vielzahl weiterer Komponenten, unabhängig vom Subjekt, beeinflusst wird. Den methodologischen Rahmen dieser explorativen Studie stellt das Konzept der Grounded Theory dar. Dabei wird das biografisch-narrative Interview als Datenerhebungsmethode herangezogen und das gewonnene Material in Anlehnung an das narrationsanalytische Verfahren nach Schütze ausgewertet. Auf Basis jener Grundsätze, unter Anwendung der angeführten Methoden, wird die Komplexität individueller Berufswahlprozesse sichtbar. Wesentliche Aspekte der Wahl des Volksschullehrberufs werden herausgearbeitet und dabei Rückschlüsse – auch losgelöst von der Einzelfallebene – auf die Berufswahl gezogen. Übergeordnetes Ziel besteht in diesem Sinne darin, einen Beitrag zur Theoriebildung zum breiten und komplexen Themenbereich der Berufswahl von Volksschullehrern und zur Berufswahl im Allgemeinen zu leisten.

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst: In Bezug auf die Gestaltung ihrer biografischen Erzählungen orientieren sich die Lehrer sehr stark an institutionellen Ablaufmustern. Die schulische Laufbahn wird als grundlegende Möglichkeit genutzt, um die Erzählung – und möglicherweise das Leben selbst – zu strukturieren. Weiters verdeutlicht die biografische Darstellung die Wechselbeziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wodurch das Prinzip Berufswahl als *Prozess* besonders sichtbar wird. Diese Wechselbeziehung kann auch explizit in Bezug auf die Berufswahl ausgemacht werden. Erfahrungen werden bewusst in die Lebenslaufgestaltung und Zukunftsvorstellung miteinbezogen, was zeigt, dass die Berufswahl nicht mit dem Berufseinstieg endet. Auf dieser Basis weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Übergänge in diese weiblich dominierte Berufssparte sehr unterschiedlich erlebt und gestaltet werden können und in Bezug auf bestimmte Aspekte dennoch Ähn-

lichkeiten zu verzeichnen sind – sowohl in Hinblick auf gewisse Handlungsschemata als auch auf soziale Rahmenbedingungen. Unterschiedlichste Erlebnisse und Erfahrungen beeinflussen biografische Entscheidungen, Handlungen, Werthaltungen und Zukunftsvorstellungen konstitutiv. Um explizit auf die dargestellten Lebensgeschichten und Berufswahlprozesse einzugehen, zeigt sich, dass einzelne Phasen, wie die Schnittstelle zwischen Schulabschluss und Studienbeginn, große Herausforderungen mit sich bringen. Die Entscheidung für ein Studium scheint jenen Punkt im Lebenslauf zu markieren, an dem – möglicherweise erstmals – eine Vielzahl von Möglichkeiten offensteht, was die Orientierung an institutionellen Ablaufmustern erschwert und beinahe unmöglich macht. Gleichzeitig gilt diese Schnittstelle als besonders weichenstellend für die Zukunft. Die Lebensgeschichten zeigen, dass verschiedene Komponenten zusammenspielen. Der Weg ins (Volksschullehrer-) Studium kann in diesem Sinne *direkt und linear* verlaufen oder auch *Umwege* und *Brüche* – in Zusammenhang mit dem Gefühl der Orientierungslosigkeit, oftmals unter Zeitdruck – enthalten. Die Orientierung kann auf den *Weg*, das Studium selbst, oder das *Ziel*, Lehrer/-in zu sein, gerichtet sein. Weiters scheinen die Übergänge vom Studium ins Berufsleben als größere oder kleinere Hürde erlebt zu werden. Den Erzählungen nach verlangt dieser Übergang Anpassungsfähigkeit und Kompromissbereitschaft, was nicht zuletzt mit der momentanen Arbeitsmarktsituation in Verbindung gebracht wird. Die Berufswahl und insbesondere die Berufsfindung scheinen somit hohe Anforderungen an das Subjekt zu richten. Weiters zeigt diese Untersuchung spezifische Parallelen zwischen den Einzelfällen auf. Folgende Aspekte scheinen in allen drei Interviews konstitutiven Einfluss auf die Berufswahl auszuüben: Alle drei Volksschullehrer konstruieren sich als besonders soziale und offene Menschen, die in eine Vielzahl gesellschaftlicher Aktivitäten involviert sind. Sie stehen in diesen Fällen in Verbindung mit eigenen pädagogischen Tätigkeiten, wodurch die Volksschullehrer im Vorfeld bereits Erfahrungen im Umgang mit Kindern hatten. Ein anderer interessanter Aspekt wird darin gesehen, dass alle drei Interviewpartner aus Familien mit vielen Lehrern/-innen stammen. Hier könnte ein Einfluss dieses Umstandes vermutet oder diskutiert werden. Die Interviewpartner weisen ebenso der Schule wichtige Bedeutung zu. Im Abgleich mit bisherigen Forschungsergebnissen erweist sich in diesen Fällen besonders die soziale Komponente – speziell das Erleben der Beziehung zur Lehrperson – und weniger die fachlich-inhaltliche Komponente, wie Lieblingsfächer oder bestimmte Sachgebiete, als wegweisend. Weiters wird der Lehrperson

selbst eine gewisse Vorbildwirkung zugeschrieben. Positiv empfundenes Lehrpersonenverhalten scheint die Hinwendung zum Volksschullehrberuf zu begünstigen, negativ empfundenes hingegen zu hemmen. Alle drei Interviewpartner weisen zusätzlich auf den Wert der beruflichen Anerkennung hin. Die Anerkennung des Lehrberufs seitens der Gesellschaft scheint die Berufswahl und heutige Berufszufriedenheit zu beeinflussen. Was den Lehrberuf betrifft, gehen die Männer in ihren Erzählungen von sich aus auf die erlebte unausgeglichene Geschlechterverteilung sowohl im Studium als auch im Berufsleben ein, wodurch eine grundlegende Bedeutung dieses Aspekts vermutet wird. Die Lehrer sehen sich allein durch ihr Geschlecht in einer gewissen Sonderposition, die den Interviews nach sowohl positiv als auch negativ erlebt werden kann.

Diese Studie gibt neben der Berufswahl somit auch Hinweise auf die Segmentierung des Arbeitsmarktes nach den Geschlechtern. Der Volksschullehrberuf kann in diesem Sinne der weiblich dominierten Sparte zugeordnet werden. Dieser viel diskutierte und umstrittene Aspekt steht folglich in engem Zusammenhang mit der Berufswahl. Empirische Daten wie auch diese können als Basis für die Beschäftigung mit dem Geschlechteraspekt herangezogen werden, um der Frage, wie die Geschlechterverhältnisse in Zukunft ausgeglichen werden könnten, nachzugehen. Die Pädagogischen Hochschulen versuchen auf Basis von Forschungsergebnissen Möglichkeiten zu finden und Maßnahmen zu ergreifen, den Männeranteil zu erhöhen. Das allgemeine Bestreben die Geschlechterverhältnisse auszugleichen wird mit unterschiedlichen Argumenten beründet: Zum einen besteht die Diskussion, ob und inwiefern Männer in Erziehungsberufen eine besondere Bedeutung für Kinder haben – sei es als männliche Bezugspersonen oder als Vorbilder. Ein weiterer Ansatz plädiert aus Gleichberechtigungsgründen für eine ausgeglichene Geschlechterverteilung: Im Bezug auf rechtliche Regelungen, Ausbildungsmöglichkeiten und die Bedingungen des Berufseinstiegs, scheint eine Benachteiligung der Frauen vielfach theoretisch als auch empirisch bestätigt zu werden. Auch karriere-technische Positionen und gesellschaftlicher Status seien vom Geschlecht abhängig (vgl. Stauber 2013: 142). Beide Ansätze sind umstritten, doch scheint für die Arbeit an dieser Problematik eine breite theoretische Basis notwendig zu sein, und diese Masterarbeit könnte in diesem Sinne als Beitrag zur Theoriegenerierung, etwa in Bezug auf biografische Gestaltung von Lebensläufen oder das komplexe Thema der Berufswahlprozesse – mit Einbezug des Geschlechteraspekts – verstanden werden.

Um den Forschungsergebnissen der Arbeit kritisch zu begegnen, scheint die Arbeit an manchen Punkten an ihre Grenzen zu stoßen und Schwachstellen zu enthalten. Die Anzahl der herangezogenen Interviews ist eher gering. Die Gesamtheit möglicher Wege in den Volksschullehrberuf wird vermutlich nicht erfasst und somit das eigentliche Endziel einer Arbeit nach Grounded Theory – *theoretische Sättigung* – nicht erreicht. Dies kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden: Zum einen gestaltete sich die Suche nach Volksschullehrern schwierig, da die Teilnahme doch mit einem gewissen (zeitlichen) Aufwand verbunden war und die Zahl der möglichen Interviewpartner hingegen generell gering ist. Zum anderen ist jedoch auch der Aspekt relevant, dass die Studie dem Umfang und den Rahmenbedingungen einer Masterarbeit entsprechen soll und aus diesem Grund Einschränkung notwendig ist. Trotz dieser Schwachstellen wird an einer gewissen Qualität der Arbeit festgehalten: Die drei dargestellten Lebensgeschichten zeigen interessante Komponenten und Zusammenhänge in Bezug auf die Berufswahl auf. Sie verdeutlichen die Komplexität und Wechselwirkungen innerhalb der Berufswahlprozesse und es kristallisieren sich durchaus wesentliche Aspekte in Bezug auf die Wahl des Volksschullehrberufs heraus.

LITERATURVERZEICHNIS

- AIGNER, Josef Christian/ROHRMANN, Tim (Hrsg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- AIGNER, Josef Christian/KNIETEL, Dietmar/KUTTNER, Michael (2011): *Studienabbruch von Männern in der Volksschullehrerbildung. Individuelle und institutionelle Bedingungen*. Projektbericht. Universität Innsbruck, PH Tirol.
- ALHEIT, Peter/DAUSIEN, Bettina (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hrsg.), Schweiger, Hannes: *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 285-315.
- AMS online, Berufsinformationssystem Volksschullehrer/-in: URL: <http://www.ams.at/bis/Stammb BerufDetail.php?noteid=676> [Stand: 04.04.2013]
- BECK, Ulrich/BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (1994): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie*. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 10-39.
- BEINKE, Lothar (1999): *Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit*. Bad Honnef: Bock.
- BEINKE, Lothar (2004): *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Mit Beiträgen von Lothar Beinke, Dagmar Brand (Erfurt), Jürgen Lackmann (Weingarten), Stefanie Mehret (Landau), Elisabeth Schuld (Berlin). Bad Honnef: Bock.
- BEINKE, Lothar (2006): *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BMASK online, Boys’ Day: URL: <http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/Maenner/Boysday/> [Stand: 07.10.2013]

- BM:BWK (2005): Männer als Volksschullehrer. Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12995/maenner_als_vsl.pdf [Stand: 14.12.2013]
- BM:UKK (2013): Zahlenspiegel 2012. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel_2012.pdf [Stand: 14.12.2013]
- BM:UKK online 1, Geschlechtersensible Berufsorientierung: URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/geschlechtss_bo.xml [Stand: 5.10.2013]
- BM:UKK online 2, Grunddaten des Österreichischen Schulwesens: URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/phstat_studart_ws11_12.xml Stand: 06.02.2014]
- BÖHM, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner.
- BOHNSACK, Ralf/MAROTZKI, Winfried/MEUSER, Michael (2006) (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farington Hills: Budrich.
- BOHNSACK, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- BOYS' DAY online, Boysday: URL: http://www.boysday.at/boysday/Infos_fuer_/LehrerInnen/ [Stand: 07.10.2013]
- BUBLITZ, Hannelore (2002): Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius.
- BUßHOFF, Ludger (1984): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- BUTLER, Judith (2008): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke. Titel der Originalausgabe: Gender Trouble. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- DAUSIEN, Bettina (2006): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim/Gschend, Thomas/Schindler, Delia/Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, 59-68.
- DAUSIEN, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlinde/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesearten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske und Budrich, 96-115.
- DAUSIEN, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- DAUSIEN, Bettina (2012): Differenz und Selbst-Verortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157-177.
- DRIESEL-LANGE, Katja (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. In: Hany, Ernst/Kracke, Bärbel (Hrsg.): Studien- und Berufsorientierung. Band 2. Berlin: Hopf.
- ENZELBERGER, Sabine (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa.
- FAULSTICH-WIEDAND, Hannelore (2010): Mehr Männer in die Grundschule: Welche Männer? In: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 2010, 497-504.
- FASSL, Michaela (2012): Junge Frauen am Übergang von Schule in technisch-naturwissenschaftliche Studienrichtungen (Diplomarbeit: Universität Wien, Pädagogik).

- FLICK, Uwe/von KARDOFF, Ernst/STEINKE, Ines (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlts Enzyklopädie: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram (1999): Biographie und Leiblichkeit. Zur biographischen Arbeit und Artikulation des Körpers. In: Alheit, Peter/Dausien, Bettina et.al. (Hrsg.): Biographie und Leib. Gießen: Psychosozial-Verlag, 15-43.
- GILDEMEISTER, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierung. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklung und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 167-198.
- HAHN, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich, 91-105.
- KOHLI, Martin (1988): Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hans-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Leske u. Budrich: Opladen, 33-53. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 1. Opladen: Leske und Budrich, 525-545.
- KOHLI, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit.
- KOHLI, Martin (1975): Die berufliche Laufbahn. In: Lange, Elmar/Büschges, Günter (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Aspekte Verlag, 129-168.
- KRÜGER, Helga (2001): Geschlecht, Territorien, Institutionen. Beitrag zu einer Soziologie der Lebenslauf-Relationalität. In: Born, Claudia/Krüger, Helga (Hrsg.): Individualisierung und Verflechtung. Weinheim: Juventa, 257-291.

- LEHNER, Erich (2011): Geschlechtergerechte Bildung durch einen geschlechtergerechten Unterricht. In: Dangl, Oskar/Schrei, Thomas (Hrsg.): Bildungsrecht für alle? Wien: LIT Verlag, 99-104.
- LEMMERMÖHLE, Doris/GROSS, Stefanie/SHELLACK, Antje/PUTSCHBACH, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster: Waxmann.
- LEMMERMÖHLE, Doris/NÄGELE, Barbara (1999): Lebensplanung unter Vorbehalt. Jungen und Mädchen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mössingen, Talheim: Talheimer.
- MAROTZKI, Winfried (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- MÖLLER, Martina (2009): Männer in der Grundschule. Eine biografische Analyse zu den Identitätskonzepten und der Berufszufriedenheit unter Berücksichtigung der Geschlechterrollen. Augsburg: BRIGG Pädagogik Verlag.
- NISSEN, Ursula/KEDDI, Barbara/PFEIL, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- OECHSLE, Mechthild/KNAUF, Helen/MASCHETZKE, Christiane/ROSOWSKI, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PASEKA, Angelika/WROBLEWSKI, Angela (2009): Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 203-221.

- PRZYBORSKI, Aglaja/WOHLRAB-SAHR, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg, 183-217.
- QUEISSER, Ursula (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- REISCH, Renate/ SCHWARZ, Guido (2004): Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenzen erwerben und vermitteln. Wien: Öbv&hpt.
- ROSENTHAL, Gabriele (2009): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Helma, Lutz/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV, 46-65.
- SCHEDLER, Klaus/WILLENPART, Norbert (1982): Theorien der Berufswahlentscheidung. Wien: Österr. Inst. Bildung und Wirtschaft.
- SCHULZE, Theodor (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., Beiheft 1/2002, 129-146.
- SCHULZE, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Helga/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV, 35-58.
- SEIFERT, Karl Heinz (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, Karl Heinz/Eckhardt, Hans-Henning/Jaide, Walter: Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- STATISTIK AUSTRIA (2013): Bildung in Zahlen. Tabellenband – Schuljahr 2011/2012: URL: www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html. [Stand: 13.10.2013]
- STAUBER, Barbara (2013): Doing gender in Übergängen in den Beruf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 141-157.

- STEINKE, Ines (2003). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbeck, Hamburg: Rowohlt, 309-318.
- THON, Christine (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstruktion ihres Gegenstands. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: Bilden, Helga/ Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, 179-197.
- VOGELSINGER, Verena (2009): „Grundschule ohne Männer?“ – Zur pädagogischen Relevanz von Lehrern und ihrer Berufswahlmotive (Diplomarbeit: Universität Wien, Pädagogik).
- WALTER, Christel (1999): Geschlecht und Technik – jenseits von Stereotypen. In: Neusel, Ayla/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt am Main: Campus, 87-106.

KURZFASSUNG

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Berufswahlprozessen männlicher Volksschullehrer. Die Frage danach, wie Männer dazu kommen, den Beruf des Volksschullehrers zu wählen, steht dabei im Zentrum. Den theoretischen Rahmen stellt dabei der Ansatz der Biografieforschung dar. Das Ziel besteht darin, die Komplexität von Berufswahlprozessen anhand der individuellen Lebensgeschichten auf Basis der subjektiven (Re-)Konstruktion der Volksschullehrer zum Ausdruck zu bringen. Weiters soll hinsichtlich der Ergebnisse die Einzelfallebene verlassen werden und über die individuelle Lebensgeschichte hinaus Rückschlüsse auf die Berufswahl gezogen werden.

Im Zentrum der empirischen Untersuchung steht die Analyse dreier biografisch-narrativer Interviews, welche in Anlehnung an das narrationsanalytische Verfahren nach Fritz Schütze ausgewertet wurden. Hinsichtlich der Ergebnisse konnten auf diese Weise die Komplexität der Berufswahl und die hohen Anforderungen und die aktive Leistung, die das Subjekt insbesondere an den Statuspassagen Matura und Studienabschluss zu bewältigen hat, herausgearbeitet werden. Weiters verdeutlicht die Studie das Zusammenspiel des aktiven Handelns, des Einflusses des sozialen Umfeldes und des Einwirkens zufälliger Faktoren. Der Weg in den Volksschullehrerberuf kann sowohl linear verlaufen, als auch Umwege und Brüche enthalten. Die Subjekte können sich bei der Planung ihrer Zukunft an festen Zielen orientieren, oder Wege einschlagen, ohne Vorstellungen über Verlauf und Ziel. Generell zeigte sich in Bezug auf die Berufswahl auch ein deutliches Zusammenspiel zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Darüber hinaus konnten ein grundlegender Einfluss des schulischen Umfeldes, die familiäre Nähe zum Lehrberuf, pädagogische Vorerfahrungen während der Jugendzeit und das Eingebunden-sein in soziale Gemeinschaften als förderlich für die Wahl des Volksschullehrberufs ausgemacht werden. Ebenso scheint dem Geschlechteraspekt – dem Erleben unausgeglichener Geschlechteranteile – eine konstitutive Rolle zuzukommen. Dieser Aspekt kann die Wahl des Volksschullehrberufs sowohl hemmen als auch fördern.

ABSTRACT

This paper is concerned with the situation of male primary school teachers in Austria. The aim is the investigation of aspects and backgrounds of the mens' professional choice, because occupational choice is seen as a complex process, influenced by a variety of aspects. Theoretical background and approaches include the biography concept. Three biographical-narrative interviews provide the base of this study. In this way the primary school teachers biographies have been (re-)constructed. The evaluation is based on the narration-analytical process developed by Fritz Schütze, based on the Grounded Theory concept.

Concerning the results there are both: significant differences and interesting similarities between the interviews and the teachers' ways into their profession. Professional choice requires active efforts by the subject and depends on a variety of influences: Experiences in school, family relations and personal teaching experiences in youth affect professional choice. Also being part of different social communities' seems to facilitate choosing the teaching profession. Further, relations to the parents' professions could be found and the teachers created an association to the gender-aspect.

From the biographical view the study showed that professional choice efforts active actions by the biographical subjects. Also particular interaction between past, present and future was identified in these three biographies.

ANHANG

Richtlinien der Transkription: TiQ²⁶

L	Beginn einer Überlappung oder direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	sinkende Intonation
?	steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheiten bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
//...// ²⁷	Die doppelten Schrägstriche markieren Äußerungen, Einwürfe, etc. des/der Interviewes/-in innerhalb der Erzählung (z.B. //mhm// oder //ja//)

²⁶ Bohnsack 1983/Luhmann 1975 zit.n.: Bohnsack 2010: 236.

²⁷ Dieses Zeichen wurde zusätzlich eingefügt, um den Lesefluss nicht zu stören. Es ist in der angeführten Quelle nicht enthalten.

Melanie Hörlesberger

Persönliche Daten:

Geburtsdaten: 12. Februar 1989 in Vöcklabruck in Oberösterreich
Staatszugehörigkeit: Österreich

Berufstätigkeit:

Seit September 2013 Volksschullehrerin an der Privatvolksschule der Steyrer Missionsschwestern Alxingergasse

Bildungsweg:

Seit September 2011 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien; Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

2008-2011 Bachelorstudium Volksschullehramt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg

2004-2008 HLW der Don-Bosco-Schwestern in Vöcklabruck (Maturaabschluss)

1999-2004 Private Mädchenhauptschule der Franziskanerinnen in Vöcklabruck

1996-1999 Volksschule in Timelkam (Oberösterreich)

Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch