



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Theorie und Praxis im Pädagogikstudium und nach dem
Übergang in den Beruf

verfasst von / submitted by

Sebastian Battestin, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Inhalt

Einleitung.....	1
I Theoretischer Bezugsrahmen.....	4
1. Theorie und Praxis in der Pädagogik.....	4
1.1 Das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Pädagogik – Ein historischer Abriss.....	5
1.2 Theorie und Praxis im Studium	14
2. Übergänge	18
2.1 Übergänge und Transitionen – ein Überblick.....	18
2.2 Theoretische Perspektiven der Übergangsforschung	19
2.2.1 Der Übergang als Ritus.....	20
2.2.2 Der Übergang als „Statuspassage“.....	21
2.2.3 Transitionen	22
2.3 Exkurs – Biographie und Übergänge	24
2.4 Übergang vom Studium in den Beruf.....	26
II Methodologische und methodische Vorgehensweise.....	31
3. Fragestellung.....	31
4. Methodologisches Rahmenkonzept – „Grounded Theory“	31
4.1 Die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Schütze (1984).....	33
4.2 Die Erhebungsmethode – das biographisch-narrative Interview nach Schütze (1983)	37
5. Dokumentation des Forschungsablaufs.....	39
5.1 Das Sample.....	40
5.2 Erhebung.....	41
5.3 Auswertungsschritte	43
III Falldarstellungen und Darstellung der Ergebnisse	45
6. Falldarstellung Elizabeth Dirste.....	46
6.1 Kontaktvermittlung, Kontaktaufnahme, Vorgespräch	46
6.2 Das biographische Kurzportrait	46
6.3 Kernstelleninterpretation	48
6.4 Analytische Abstraktion	63
7. Falldarstellung Frieda Rustler	65
7.1 Kontaktvermittlung, Kontaktaufnahme, Vorgespräch	65
7.2 Das biographische Kurzportrait.....	65
7.3 Kernstelleninterpretation	67
7.4 Analytische Abstraktion	83
8. Die Einzelfälle im Vergleich.....	86
8.1 Theorie und Praxis im Studium – Im Spannungsverhältnis von Selbstbildung und Berufsqualifikation.....	86

8.2 Zwischen Universität und Beruf – ungleiche (institutionelle) Anforderungen bezüglich Theorie und Praxis	90
8.3 „Signifikante Andere“ im Studium.....	94
8.4 Das Studium, der Beruf und die Frage nach der Identität als Pädagogin	96
8.5 Die Gestaltung des Übergangs – zwischen Herausforderung und Kontinuität	98
8.6 Zusammenführung der Ergebnisse	100
9. Reflexion, Resümee und Ausblick	104
9.1 Reflexion der Ergebnisse	104
9.2 Resümee und Ausblick.....	109
Literaturverzeichnis	113
 Anhang.....	 118
Transkriptionsnotation	118
Zusammenfassung.....	119
Abstract	120

Einleitung

„Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis kann auf eine lange Geschichte zurückblicken“ (Hoffmann/Kalter 2003, 7). Auch in der Pädagogik und dem Studiengang Pädagogik spielt dieses Thema eine nicht unerhebliche Rolle. Laut Böhm (1995, 10) ist es in der Geschichte der Pädagogik verankert. Meyer-Drawe (1984, 249) sieht dieses Verhältnis gar als ein Grundproblem der Pädagogik. Das Studium der Pädagogik wird zu jenem Ort, an dem StudentInnen dem Verhältnis und den damit verbundenen Problematiken in direkter Weise begegnen. Mitunter beansprucht das Thema auch bei den StudentInnen der Pädagogik besondere Relevanz. Das Forschungsinteresse der Arbeit bewegt sich im Horizont studienbiographischer Erfahrungen ehemaliger StudentInnen des Diplomstudiums der Pädagogik. Das konkrete Forschungsvorhaben bezieht sich darauf, herauszuarbeiten, wie das Studium, der Berufseinstieg und der Beruf an sich in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis von ehemaligen PädagogikstudentInnen beschrieben werden und welche Erfahrungen die StudentInnen in der Zeit machten. Ein Anliegen ist es, die studienbiographischen Erfahrungen durch die Erzählungen der ErzählerInnen erfahrbar zu machen. Deswegen wird in dieser Masterarbeit aufgezeigt, wie Theorie und Praxis im Studium von den StudentInnen beschrieben werden. Welche Rolle(n) Theorie und Praxis überhaupt spielen und ob sich die Auffassungen dazu nach dem Übergang in den Beruf ändern.

Zu beobachten ist, dass die Debatten zu diesem Thema innerhalb der pädagogischen Disziplin zu keinem gemeinsamen Ergebnis kommen. Es entsteht der Eindruck, dass kein gemeinsamer Konsens gefunden werden kann, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis aussehen könnte. Nicht bloß im Bereich der Disziplin besteht das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis. Auch innerhalb des Pädagogikstudiums wird der Ruf nach einer, näher an der Praxis ausgerichteten Ausbildung stärker (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, 7f.). Dabei wird jedoch oft vergessen, dass dieses Verhältnis eine hohe Komplexität aufweist. Mitunter wäre es falsch zu glauben, dass das Spannungsverhältnis entschärft werden könnte, wenn sich die Pädagogik der Praxis annäherte. Die Pädagogik sei keine Wissenschaft, die konkrete Handlungsanweisungen vermitteln könne (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, 9).

Im Sinne der Ausführungen werden in dieser Forschungsarbeit die Erfahrungen von ehemaligen PädagogikstudentInnen in Bezug auf Theorie und Praxis im Studium rekonstruiert. Die Erfahrungen werden noch unter einem zusätzlichen Gesichtspunkt betrachtet. Hoffmann und Kalter (2003, 10) sprechen davon, dass „die Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe, sondern zunächst die Praxis der Wissenschaft ist“. Die Praxis der Berufe sei eine andere als die des Studiums. Deshalb wird zusätzlich herausgearbeitet, wie PädagogikstudentInnen den Übergang vom Studium in den Beruf erlebt haben und wie sie in diesem Abschnitt und danach Theorie und Praxis beschreiben. Ein weiteres Interesse besteht darin,

sich anzusehen, ob sich in der Phase das Verständnis und die Relevanz von Theorie und Praxis von Seiten der StudentInnen verändert haben. Demnach wird in der Masterarbeit zwei forschungsleitenden Fragen nachgegangen:

„Wie beschreiben ehemalige PädagogikstudentInnen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rückblick auf ihr Studium und im Hinblick auf ihren Beruf?“

und

„Wie gestaltet sich der Übergang und welche Rolle spielt er in diesem Zusammenhang?“

Die Masterarbeit ist in drei Teile geteilt. Den ersten Teil der Arbeit bilden die Ausführungen des theoretischen Vorverständnisses. Im ersten Kapitel wird auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik aus einem historischen Kontext eingegangen. Es wird unter anderem herausgearbeitet, mit welchen Problemen das Verhältnis verbunden ist. Durch das Aufzeigen der Problematik dieses Verhältnisses soll auch die Komplexität gezeigt werden, die mit diesem Problem verbunden ist. Ein weiteres Augenmerk liegt darin, aufzuzeigen, welche Relevanz Theorie und Praxis im Studium der Pädagogik zukommt. Dazu wird die Studie Sturzenheckers (1993) skizziert, der untersucht, wie StudentInnen der Pädagogik studieren und welche Erfahrungen sie in der Zeit machen. Das zweite Kapitel dient dazu, Konzepte der Übergangsforschung vorzustellen und den Übergang vom Studium in den Beruf in den Fokus zu nehmen. Des Weiteren wird aufgezeigt, welche Verbindung zwischen Biographien und Übergängen besteht.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die methodische Vorgehensweise expliziert. Nachdem der Anfang des zweitens Teiles mit der Vorstellung der Forschungsfrage beginnt, wird danach das methodologische Rahmenkonzept der Masterarbeit vorgestellt. Dabei werden die Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology erläutert. Anschließend an dieses Kapitel werden die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ von Fritz Schütze (1984) vorgestellt. Diese bilden das Kodierparadigma der Arbeit. Weiters wird auf die Erhebungsmethode, das biographisch narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) eingegangen. Danach kommt es zu einer Beschreibung der Dokumentation des Forschungsablaufs. Es werden der Zugang zum Feld, das Sample, die Erhebung der Interviews und die Auswertungsschritte expliziert.

Der dritte und abschließende Teil der Arbeit bezieht sich auf die Darstellung der Einzelfälle und den damit verbundenen Ergebnisteil. In der Arbeit werden zwei der vier analysierten Interviews vorgestellt. Die gewählten Interviews stellen die kontrastreichsten dar. Im Kapitel 8 „Die Einzelfälle im Vergleich“ werden die Interviews untereinander verglichen und die zentralen Ergebnisse der Arbeit vorgestellt. Im darauffolgenden Kapitel kommt es zu einer Refle-

xion der Ergebnisse und zur Bildung von Thesen in Bezug zur Forschungsfrage. Den Abschluss der Arbeit bilden das Resümee und der Ausblick.

I Theoretischer Bezugsrahmen

An dieser Stelle soll auf das in der Grounded Theory vorkommende Konzept der „*theoretischen Sensibilität*“ (Glaser/Strauss 1967, 46; Hervorh. im Original) verwiesen werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass „die Vorstellung einer bereits vor Beginn der jeweiligen Forschungsarbeit geprägten (theoretischen) Perspektive in den Ansatz der Grounded Theory integriert wird“ (Strübing 2008, 58). Kelle (1994, 232) spricht in diesem Zusammenhang von „heuristische[r] Fruchtbarkeit allgemeiner und offener Konzepte im Forschungsprozeß (...) zur Grundlage eines Modells der Theoriekonstruktion“. Das Vorwissen soll jedoch keinen dogmatischen Charakter besitzen, sondern vielmehr den Blick für unterschiedliche Herangehensweisen schärfen.

„Es geht (...) also darum, Vorwissen nicht als gültige Aussagen über die Welt (oder das interessierende empirische Phänomen), sondern als Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln zu nutzen“ (Strübing 2008, 59).

1. Theorie und Praxis in der Pädagogik

Die Pädagogik kann auf eine lange Geschichte kontroverser Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis zurückblicken. Es entsteht mitunter der Eindruck, dass die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ein Grundproblem der Pädagogik darstellt. Denn wie das Verhältnis gedacht und praktiziert werden kann und soll, unterscheidet sich durch das individuelle Verständnis von Pädagogik selbst (vgl. Böhm 1995, 10).

Die Diskussionen zu dem Thema scheinen sich im Kreis zu drehen und es scheint so, als würde der gemeinsame Konsens nicht gefunden werden. Dabei steht das Verhältnis immer wieder im Mittelpunkt wissenschaftlicher und politischer Diskussionen und beansprucht damit nach wie vor ein aktuelles Problem der Pädagogik zu sein (vgl. Meyer 2003, 23). Bereits seit den Anfängen der Pädagogik in der Antike ist das Verhältnis von Theorie und Praxis im pädagogischen Diskurs verankert (vgl. Böhm 1995, 10). Innerhalb der pädagogischen Disziplin scheint es schwer zu sein, eine Übereinstimmung zu finden. Das Theorie und Praxis Problem der Pädagogik wurde bereits mehrfach diskutiert und aufgearbeitet. Doch nicht bloß im Bereich der Disziplin selbst besteht das Spannungsverhältnis. Auch innerhalb des Studiums der Pädagogik wird der Ruf nach praxisnäherer, pädagogischer Ausbildung stärker und bestimmt mitunter die Debatten unter den StudentInnen (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, 7). Jedoch wird oft darauf vergessen, welche Komplexität das Thema aufweist. Böhm (1985, 9) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass das unreflektierte Verlangen nach einem deutlichen, auf Anweisungen basierenden und vermittelten Handlungswissen nicht dem Charakter der Pädagogik entsprechen könne. Die Pädagogik sei keine Wissenschaft, die konkrete Handlungsanweisungen weitergeben kann (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, 9). Hoffmann und Kalter

(2003, 10) meinen weiters in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium, dass die Praxis des Studiums nicht der der pädagogischen Berufe gleiche, sondern ihrer Ansicht nach die Praxis der Wissenschaft sei. Bahnmüller et al. (1988, 36; Hervorh. im Original) sind in Anlehnung an Teichler (1981) der Ansicht, dass „die an der Hochschule vermittelten Fähigkeiten (...) gegenüber den konkreten beruflichen Anforderungen defizitär und überqualifiziert *zugleich*“ sind.

Es bleibt somit ein diskutierbares Thema, das unzählige und gleichzeitig sehr unterschiedliche Herangehensweisen hervorbringt. Im folgenden Kapitel wird versucht, der Frage nachzugehen, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis gedacht werden kann und inwiefern das Wechselspiel seit jeher im pädagogischen Diskurs verankert ist und möglicherweise immer sein wird. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird unter einem historischen Aspekt betrachtet und zusätzlich werden aktuellere Überlegungen dazu herangezogen. Ein weiterer Punkt des Kapitels widmet sich dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Pädagogikstudium selbst.

1.1 Das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Pädagogik – Ein historischer Abriss

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik in kurzen Beiträgen vorzustellen. Dies dient dazu, einen Überblick über das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis zu geben und aufzuzeigen, dass sich PädagogInnen seit jeher mit diesem Paradigma auseinandersetzen. Es sei weiters zu klären, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis überhaupt gedacht werden kann. Grundaufgabe des Kapitels ist es, das Theorie-Praxis-Problem innerhalb der Pädagogik zu thematisieren, um den theoretischen Rahmen für die spätere Auswertung zu liefern. Da diese sich unter anderem mit der Frage beschäftigt, wie StudentInnen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium der Pädagogik beschreiben. Dabei ist herauszuarbeiten, welcher Stellenwert dem Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik zufällt und inwiefern das Verhältnis immer wieder zum Thema in der Pädagogik wurde.

In einem ersten Schritt wird an die Darstellungen von Caruso¹ (1998, 445) angeschlossen, der in seiner Herangehensweise Herbart (1982) und dessen Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Problem heranzieht. Herbart (1982, 126) geht davon aus, dass zwischen Theorie und Praxis ein „Mittelglied“ besteht. Vorerst ist nun zu klären, was Herbart unter Theorie und Praxis in der Pädagogik versteht und welche Rolle dabei diesem Mittelglied zufällt. Wenn Herbart von Theorie spricht, dann konstruiert er einen Begriff, der gar nicht fassbar zu sein scheint. Herbart (1982, 124) spricht davon, dass die Theorie sich in ihrem Wesen soweit er-

¹ Caruso (1998) nimmt in seinem Aufsatz „Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen

streckt, dass jede/r Einzelne sie nur in einem „unendlich kleinen Teil“ berühren kann. Theorie wird zu etwas Unbestimmten, etwas, das der/die PraktikerIn in seiner/ihrer Ausübung niemals gänzlich beherrschen kann (vgl. ebd., 124f.). Herbart schneidet dann in einem weiteren Schritt das Problem der Praxis an. Denn „in der Schule der Wissenschaft wird für die Praxis immer zuviel [sic!] und zuwenig [sic!] gelernt“ (ebd., 125). Dies führt dazu, dass sich PraktikerInnen in der Ausübung ihrer Tätigkeit ungern auf „eigentliche, gründlich untersuchte Theorie“ (ebd.) einlassen und den eigenen Erfahrungen und Beobachtung mehr Relevanz zuschreiben als der eigentlichen Theorie. Denn es sei „bewiesen (...), daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe“ (ebd.). Anschließend daran erläutert Herbart, dass „die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung (...) der Natur“ (ebd.) zu eigenen Antworten kommen kann. Dies gelte auch für die pädagogische Praxis (vgl. ebd.).

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis bei Herbart zeigt sich hier recht deutlich. Jedoch hat Herbart dafür einen Lösungsvorschlag, wie zwischen Theorie und Praxis vermittelt werden kann. Er bezeichnet dieses Mittelglied als einen „Takt“ (ebd., 126; Hervorh. S.B.). Eine Verbindung, die zwischen Theorie und Praxis wirken soll. Diese Verbindung tritt ganz unwillkürlich auf und Herbart definiert den Takt als ein Moment der Entscheidungs- und Beurteilungsfähigkeit (vgl. ebd.). Der Takt schließt die Leerstellen, die durch die Theorie zurückgelassen wurden und wird somit zum „Regent der Praxis“ (ebd.). „Der Takt kann [auch gleichzeitig, S.B.] Diener der Theorie werden“ (Caruso 1998, 453), was als wünschenswert gesehen wird. Ob jemand nun ein/e gute/r oder schlechte/r Pädagoge/Pädagogin sei, hängt davon ab, „wie sich jener Takt bei ihm [/ihr, S.B.] ausbilde“ (Herbart 1982, 126; Hervorh. im Original). Der Takt könne sich erst während der Praxis bilden, „er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren“ (ebd.). Er kommt also erst durch die Erfahrung zustande. Gegen Ende seiner Schrift streicht Herbart die Dualität von Theorie und Praxis heraus.

„Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der [/die, S.B.], welcher [/welche, S.B.] vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht“ (ebd., 127; Hervorh. im Original) hat.

Dieses Zitat vermittelt die Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis bei Herbart. Einerseits wird durch die Kunst bzw. die Praxis der Takt und die Fähigkeiten eines/einer Pädagogen/Pädagogin erlernt, und andererseits kann dieses Erlernen nur in Abstimmung mit der Wissenschaft und der damit verbundenen Theorie gelingen. Der Takt bildet sich durch die Praxis und kann nicht theoretisch vermittelt werden, jedoch kann er sich nur dann bilden, wenn bereits erlernte Theorie vorhanden ist. Praxis und Theorie sind dabei zwei nicht zu trennende Begriffe pädagogischen Handelns und Denkens. Herbart hebt durch die Einfüh-

rung des pädagogischen Taktes das Spannungsverhältnis der beiden Begriffe hervor. Er spricht davon, dass eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis schwerfallen mag, jedoch benötigt wird, wenn es darum geht, die Kunst der Pädagogik auszuüben. Für eine gelingende Vermittlung dieser beiden Momente der Pädagogik führt er den pädagogischen Takt ein, welcher das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis darstellen soll. Ein Mittelglied, welches vermag, Theorie und Praxis zu vereinen oder zumindest zwischen den beiden zu vermitteln (vgl. Herbart 1982, 126). Durch die Ausführungen zeigt sich, welche Komplexität dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik innewohnt.

Auch Schleiermacher² (1983) nimmt sich dem Theorie und Praxis-Problem in der Pädagogik und der Erziehung an. Er arbeitet heraus, wie eine theoretische Pädagogik konstituiert sein könnte und zeigt die Aufgabe, die einer Theorie der Erziehung zufalle, auf. Dies scheint ein relevanter Beitrag zu sein, da auch Schleiermacher, der unbestritten zu den Klassikern der Pädagogik zählt, sich dem Theorie-Praxis-Problem widmet, wobei konkrete Unterschiede zu Herbarts Herangehensweise auszumachen sind. Schleiermacher erläutert am Anfang des Textes, dass eine Theorie der Erziehung für ihn Notwendigkeit habe. Theorie fungiere als eine Technik, die Anweisung geben könne. Die bloße Erfahrung aus der Praxis reiche ihm nicht als theoretischer Grundpfeiler der Pädagogik und Erziehung. Diese in der Praxis gemachten Erfahrungen können zwar als Hilfsmittel gesehen werden, um als Theorie zu gelten, seien sie jedoch zu unwissenschaftlich (vgl. Schleiermacher 1983, 36f.). Schleiermacher bezieht sich folgend auf die Anfänge der Pädagogik in der Antike und streicht heraus, dass die Praxis der Theorie immer vorausging. Die Theorie folgte der Praxis und ging nicht mit dieser einher (vgl. ebd., 40). „Die Praxis [ist, S.B.] viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie“ (ebd.). Schleiermacher setzt folgend die Genese der Praxis vor die der Theorie und spricht ihr eine gewisse Unabhängigkeit von der Theorie zu. Denn „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (ebd.). Wie bereits Herbart stellt auch Schleiermacher die Entstehung der Praxis vor die der Theorie. Ähnlich wie bei Herbart ist bei Schleiermacher die Rede davon, dass die Praxis zwar ohne die Theorie auskäme, jedoch durch die Theorie zu einer bewussteren und weniger „beschränkten“ pädagogischen Erfahrung führen würde. Die Praxis ist somit trotzdem auf die Theorie angewiesen (vgl. Schleiermacher 1983, 40).

Wie durch die Ausführungen ersichtlich wurde, zeigt sich bereits bei Herbart (1982) und Schleiermacher (1983), mit welcher Komplexität Theorie und Praxis in der Pädagogik ver-

² Schleiermacher beschäftigt sich in seinem 1826 erschienen Text „Theorie der Erziehung“ unter anderem mit der Frage, welche Aufgabe der Theorie in der Erziehung zufalle. Er arbeitet heraus, wie eine theoretische Pädagogik aussehen könnte und nimmt sich dem Theorie-Praxis-Problem an. Dabei wird, wie bereits bei Herbart, nicht die ganze Abhandlung Schleiermachers vorgestellt, sondern nur einige Auszüge.

bunden sind. Es stellt ein Thema dar, das bereits Platon und Aristoteles in der Antike bewusst war und dort die Anfänge seiner Bearbeitung nahm (vgl. Böhm 1985, 16/ Meyer 2003, 23). Nicht umsonst wird davon gesprochen, es als Grundproblem der Pädagogik zu sehen (vgl. Meyer-Drawe 1984, 249). Schleiermacher und Herbart beschäftigten sich mit der Thematik in ähnlicher Weise und setzen dabei die Praxis der Theorie voraus. Denn die pädagogische Praxis sei immer schon vor der pädagogischen Theorie gewesen. Nichtsdestotrotz heben sie die Relevanz der Theorie für die Praxis heraus. Denn erst durch die Wissenschaft, durch die Theorie wird die Praxis zu einer bewussteren. Während Herbart den pädagogischen Takt einführt, verzichtet Schleiermacher auf die Konstruktion eines Bindeglieds zwischen Theorie und Praxis. Beide betonen jedoch die Dualität und das Spannungsverhältnis der beiden Begriffe.

Konkrete Lösungsvorschläge zur Klärung des Problems geben demzufolge beide Autoren nicht. Jedoch könnte man meinen, dass es vermessen wäre, zu glauben, das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik lösen zu können.

Davon geht auch Käte Meyer-Drawe (1984, 249) aus, die von der „Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik“ spricht. Die Abhandlung von Meyer-Drawe widmet sich unter anderem der Frage nach dem Ursprung des Theorie-Praxis-Problems. Sie bezeichnet dieses Problem als ein Grundproblem der Philosophie und meint, dass die „Problematik (...) so alt wie die Geschichte des abendländischen Denkens“ (ebd) sei. Laut der Autorin gelinge es dem pädagogischen Denken nicht, „sich aus der philosophischen Vorherrschaft zu emanzipieren“ (ebd.) und gerade deswegen wird das Problem auch zu einem Grundproblem der Pädagogik. Sie bezeichnet dieses Grundproblem als eine „Mitgift“, mit der die Pädagogik sich auseinandersetzen müsse (vgl. ebd.).

Nach der Klärung des Ursprungs des Problems arbeitet Meyer-Drawe heraus, inwiefern das Verhältnis von Theorie und Praxis zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich bewertet wurde. Es vollzog sich ein „Wechsel von einem Primat der Theorie zu einem Primat der Praxis“ (ebd.). „Dem entspricht in der Pädagogik die Umformung einer philosophisch-geschichtlichen Reflexionsweise zu einer handlungsleitenden Berufswissenschaft“ (ebd.). Meyer-Drawe (1984, 249) folgend „ist die Aufgabenteilung [von Theorie und Praxis, S.B.] nicht so klar, wie es die begrifflichen Unterscheidungen nahelegen“. Die Grenzen von Theorie und Praxis sind nicht konkret abgesteckt, vielmehr kommt es zu unzähligen Grenzüberschreitungen und einer dadurch entstehenden Konkurrenzsituation, die durch die wissenschaftliche Bewertung des Verhältnisses entsteht (ebd.).

Meyer-Drawe (1984, 250) geht von einer „Akzeptanzkrise pädagogischer Theorie“ aus, die mitunter durch die Sehnsucht der PraktikerInnen entsteht, die sich nach einem harmonischen Verhältnis von Theorie und Praxis sehnen. In dem Zusammenhang liegt eine Fehleinschätzung von Theorie an sich vor, denn die Pädagogik steht ständig in Gefahr, „ihre Gren-

zen zu verwischen und an dem von ihr selbst überspannten Anspruch an Praxisnähe zu scheitern“ (ebd.).

Meyer-Drawe versucht die Thematik in drei unterschiedliche Schwerpunkte zu teilen, an denen sich die folgenden Ausführungen orientieren. Ihre ersten Ausführungen beziehen sich darauf, „die Grenzen sichtbar zu machen, die dem pädagogischen Verstehen von außen auferlegt werden“ (ebd.). Sie kritisiert, dass der Wunsch nach Praxis zu einer „Theoriefeindlichkeit“ (ebd.) führt, die die kritische Auseinandersetzung pädagogischer Theorie zu Gunsten der Praxisnähe opfert. Durch den Abbau von theoretischem Denken kommt es zu „eine[r] Depotenzierung pädagogischen Denkens“ (ebd., 251). Sie zeichnet einen generellen Rückgang der kritischen und theoretischen Pädagogik seit den siebziger Jahren hin zu einer obsoleten Disziplin³ nach (vgl. ebd., 250). Es zeigt sich, dass „antipädagogische Konzepte“ (ebd., 251) auf dem Vormarsch sind, was Meyer-Drawe als eine Form der Pädagogik definiert, die sich gegen Theorie stellt. Sie spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Braunmühl (1978) von „Anti-Theorie“ (ebd.). Meyer-Drawe (1984, 252) geht so weit zu sagen, dass „Theorie (...) nicht mehr selbstverständlich [sei, S.B.], sie wird durch die Dignität von Praxis relativiert“. Theorie wirkt wie ein Luxus, der bei der praktischen Umsetzung pädagogischer Ideen immer weniger Berücksichtigung findet. „Theorie wird dann zum verzichtbaren Luxus, wenn die Situation auf Entscheidungen drängt und die Handelnden meinen, auf kritisches Unterscheiden verzichten zu müssen“ (ebd.). Auf die Praxis ausgerichtete Konzepte verdrängen das kritische Hinterfragen und Auseinandersetzen mit diesen und führen dadurch zu einer Vernachlässigung der Theorie in der Pädagogik. Sie äußert in einem weiteren Schritt Kritik an den Ansprüchen, die an Theorie gestellt werden. Hierbei werden aus der Praxis Erwartungen an Theorie gestellt, die so von ihr nicht leistbar sind. Denn Theorie kann nicht nahtlos in Praxis umgesetzt werden (vgl. ebd., 252f.).

„Weil konkretes pädagogisches Handeln auf Urteilskraft angewiesen bleibt, weil die Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen im Vollzug selbst geschieht, kann Theorie nicht bruchlos in Praxis umgesetzt werden“ (ebd., 256).

Dies streicht mitunter das Grundproblem von Theorie und Praxis in der Pädagogik hervor. Nämlich die Auslegung des Verhältnisses dieser beiden Grundformen der Pädagogik. Anschließend daran spricht Meyer-Drawe von der Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems. Denn die

„Konfrontation von praktischen Erwartungen und theoretischen Möglichkeiten, die auf gegenseitige Ersetzbarkeit aus ist, übersieht die spezifischen Leistungsmöglichkeiten von Theorie genauso wie den produktiven Sinn von Praxis“ (Meyer-Drawe 1984, 253).

Es herrscht ein Unwissen, eine Form der Ignoranz auf beiden Seiten vor. Theorie kann nicht so gestaltet werden, dass sie an die Stelle von pädagogischer Praxis tritt. „Eine Theorie aus

³ Meyer-Drawe bezieht sich dabei auf die Ausführungen Hermann/Oelkers/Schriewer/Tenorth (1983).

der Praxis für die Praxis (...) steht in der Gefahr, den konservativen Grundzug jeder menschlichen Praxis zu verharmlosen“ (ebd.). Vielmehr gehe es darum, durch die Theorie eine Distanz zur Praxis zu wahren, die einen kritischen Blick und eine kritische Auseinandersetzung damit zulässt. Denn Theorie „produziert (...) Bedeutung, die das Sehen bestimmter Zusammenhänge allererst ermöglicht und so neue Handlungsfelder eröffnet (ebd., 255). Meyer-Drawe verweist wiederum auf die Dualität von Theorie und Praxis. Keine der beiden könne ohne die andere gedacht werden. Wichtig scheint zu sein, das damit verbundene Verhältnis zu verstehen und an die Grenzen zu denken, vor denen Theorie und Praxis jeweils stehen (vgl. ebd., 254f.). Denn wie bereits bei Herbart (1982, 125) geschrieben steht, führt die Praxis erst durch die Theorie dazu, dass die gemachte Erfahrung eine wertvolle darstellt und keine „beschränkte“. Auch Meyer-Drawe (1984, 256) verweist in ihren Ausführungen auf Herbart, der davon ausgeht, dass „Theorie (...) Praxis allererst belehrbar“ macht. Theorie muss

„die Dichte des Handelns (...) durchbrechen, um Gründe für inhumanes Handeln zu artikulieren, einen neuen Blickwinkel zu eröffnen, dem sich das Handeln im Rahmen der erkannten Bedingungen durch Veränderung zuordnen kann“ (ebd., 258).

Theorie und Praxis müssen in gegenseitiger Revision dafür sorgen, dass dieses Verhältnis in ausgeglichener Form bestehen bleibt. Denn laut Meyer-Drawe schrumpft „das kritische Verhältnis von Theorie und Praxis (...) auf Kosten der Theorie“ (ebd.). Dies wiederum erklärt den von Meyer-Drawe (1984, 249) bezeichneten Paradigmen-Wechsel zu einem Primat der Praxis innerhalb der Pädagogik. Der gewünschte Praxisbezug innerhalb der Pädagogik rücke dadurch die Theorie immer weiter in den Hintergrund. Es gilt dieses Verhältnis von Theorie und Praxis in ausgeglichener Weise zu gestalten. Denn Praxis sei wie bei allen drei vorgestellten Beiträgen die Essenz der Pädagogik und der Erziehung. Theorie wird dabei nicht als etwas Obsoletes gesehen, sondern stellt vielmehr die Bedingung für eine gelingende und kritisch hinterfragte Praxis dar.

Bei den vorgestellten Beiträgen zur Thematik von Theorie und Praxis in der Pädagogik liegt die Veröffentlichung der Texte bereits einige Jahre bzw. gar Jahrhunderte zurück. Demnach soll nun ein aktuellerer Beitrag zu diesem Thema vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um die Ausführungen von Woldietrich Schmied-Kowarzik (2008), der sich mit dem „dialektischen⁴ Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik“ beschäftigt. Schmied-Kowarzik (2008, 10) versteht die Pädagogik als eine praktische Wissenschaft, bei der alle „Erfahrung-

⁴ Schmied-Kowarzik spricht vom dialektischen Wissenschaftsbegriff im pädagogischen Rahmen und meint dabei, ein „unspezifische[s, S.B.] (...) Verschränktheit[sic!] von Aspekten der Erziehungswirklichkeit, einen Wechselbezug von erziehungswissenschaftlichen Verfahren oder ein ähnliches Ineinander von Momenten der Erziehung und ihrer Wissenschaft“ (Schmied-Kowarzik 2008, 13). „Denn dort, wo es um die Erforschung der gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit geht, kann die Dialektik der Erziehungspraxis nicht erfahren werden, und umgekehrt bleibt dort, wo alles der Einbezogenheit in den Praxishorizont dient, die Dialektik kritischer Erkenntnis der Erziehungswirklichkeit uneinlösbar“ (ebd., 19).

gen von Erziehungssituationen und alle Zieldiskussionen von Bildung letztlich dazu dienen, die Pädagogen [/Pädagoginnen, S.B.], Erzieher [/Erzieherinnen, S.B.] Lehrer [/Lehrerinnen, S.B.] zu befähigen, eigenverantwortlich ihre erzieherische Praxis zu“ meistern. Nichtsdestotrotz herrscht in der Pädagogik das Bewusstsein, dass die Pädagogik zusätzlich zu ihrer praktischen Aufgabe

„eine Theorie von der und für die Erziehungspraxis ist, d.h. sich der Aufklärung der Pädagogen [/Pädagoginnen, S.B.], Erzieher [/Erzieherinnen, S.B.] und Lehrer [/Lehrerinnen, S.B.] über die von ihnen zu verantwortende Praxis verpflichtet weiß“ (ebd.).

Bereits in diesen Ausführungen von Schmied-Kowarzik wird klar, was er mit dem dialektischen Verhältnis von Theorie und Praxis meint. Nämlich Praxis und Theorie als zwei essentielle Momente für pädagogische Prozesse und für die Pädagogik selbst zu sehen und das Spannungsverhältnis, in das diese beiden Begriffe eingebettet sind, herauszuarbeiten (vgl. ebd., 14). Weiters führt er an, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis „das grundlegendste der Pädagogik“ (ebd.) ist. Schmied-Kowarzik folgend zeichnet sich dieses Verhältnis unter anderem durch seine ständige Präsenz in allen Bereichen der Pädagogik aus. Zu beobachten sei ein zunehmender Konflikt zwischen Theorie und Praxis und „wieder einsetzende Diskussionen um die Vermittlung von Theorie und Praxis“ (ebd.). In seinen Ausführungen nimmt Schmied-Kowarzik (2008, 14) eine vereinfachte Definition des Verhältnisses von Theorie und Praxis vor. Er beansprucht jedoch nicht, dass diese Definition endgültig ist, sondern will die „*dialektische Verwickeltheit*“ (ebd.; Hervorh. S.B.) dieses Problems aufzeigen.

Schmied-Kowarzik (2008, 14) erläutert, dass die Praxis die Erziehung mit all ihren praktischen Tätigkeiten sei, während die Theorie die Erziehungswissenschaft in all ihren theoretischen Formen darstelle. Wären die Gegebenheiten in der Einfachheit vorhanden, dann würde das laut Schmied-Kowarzik (2008, 14) in Bezug auf das Verhältnis heißen, dass „die Theorie (...) die Praxis [erkundet, S.B.] und wirkt durch ihre erworbenen Kenntnisse auf die Praxis zurück“. „Die Praxis bildet zunächst die Erkenntnisbasis, die Grundlage der Theorie, wird aber durch die Theorie zu einer bewusst angeleiteten Praxis“ (ebd.). Ähnliche Argumente sind bereits bei Herbart (1982) und Schleiermacher (1983) zu finden und auch Meyer-Drawe (1984) spricht davon, dass Theorie Praxis erst belehrbar macht. Unwiderruflich streicht Schmied-Kowarzik heraus, inwiefern Theorie und Praxis aufeinander angewiesen und bezogen sind. Jedoch „drückt sich aber bereits in dieser Umschreibung die ganze dialektische Verwickeltheit des Problems aus“ (Schmied-Kowarzik 2008, 14). Denn eine einfache Lösung des Problems sei nicht absehbar und die Auseinandersetzung mit der Thematik könnte die bereits vorhandenen Erkenntnisse schärfen.

Schmied-Kowarzik erarbeitet in seinen Ausführungen die Genese der Begriffe Theorie und Praxis aus der griechischen Antike heraus⁵. Praxis steht für „menschliches Handeln in seiner Unterschiedenheit von jedweder naturhaften Verhaltensweise“ (ebd., 23). Da jedoch Praxis nicht geradewegs und abrupt geschieht, „sondern einer bewussten Entscheidung bedarf, ist in sie immer schon Theoretisches mit eingegangen“ (ebd.). Praxis sei demnach auf eine „*aufklärende* und *leitende* Theorie“ (ebd.; Hervorh. S.B.) angewiesen. Im Rückbezug auf die Genese der Begriffe arbeitet Schmied-Kowarzik das dialektische Verhältnis dieser beiden Begriffe heraus. Dem „Begriff der Praxis korrespondiert eine ihrerseits bereits über Praktisches vermittelte Theorie, denn alle theoretischen Erkenntnisse erwachsen im Letzten aus einem praktischen Interesse“ (ebd.).

Der Argumentationslinie Schmied-Kowarzik folgend dürfe die Pädagogik sich nicht damit begnügen, „Erziehungspraxis [als, S.B.] rein theoretisch (...) abbildbares Geschehen [zu, S.B.] thematisieren, noch kann ihr an einer blinden Praxis gelegen sein“ (ebd., 29), vielmehr müsse sie gleichzeitig Wissenschaft für und Wissenschaft von der Erziehung sein. Im Gegensatz zu Herbart, bei dem von einem pädagogischen Takt die Rede ist, wenn er vom Mittelglied zwischen Theorie und Praxis spricht, stellt Schmied-Kowarzik den/die ErzieherIn in den Mittelpunkt. „Die vermittelnde Instanz von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis liegt dabei im Erzieher [/in der Erzieherin, S.B.], über den [/die, S.B.] allein sie als Wissenschaft in Forschung und Lehre praktisch werden kann“ (ebd.).

Pädagogik bleibe für Schmied-Kowarzik (2008, 137) eine praktische Wissenschaft, die das dialektische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu beachten hat. Ihr fällt die „*eigentümliche*“ (ebd.; Hervorh. S.B.) Rolle zu, eine „Wissenschaft von der Erziehung für die Erziehung zu sein“ (ebd.). Dabei „bedarf Erziehung der theoretischen Anleitung durch die Pädagogik“ (ebd., 138). Gerade deshalb „muss die theoretische Anleitung der Erziehungspraxis über die Pädagogik als wissenschaftliche Theorie erfolgen“ (ebd.). Die erzieherische Praxis sei somit auf pädagogische Theorie angewiesen und die pädagogische Theorie auf die Praxis der Erziehung. Hier zeigt sich das bei Schmied-Kowarzik vorgestellte dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Wie bereits Meyer-Drawe (1984) bedient sich Schmied-Kowarzik der Begriffspaarung „Primat der Praxis“ (Schmied-Kowarzik, 137). Er streicht heraus, wie Theorie und Praxis in der Pädagogik nebeneinander bestehen:

„Erziehung als menschliche Praxis bedarf der Pädagogik als sie bestimmende Theorie, um sich als menschliche Praxis verwirklichen zu können, und die Pädagogik als Theorie erzieherischer Praxis kann niemals sich selbst genügen, da sie Erziehung als menschliche Praxis aufzuklären und voranzubringen hat und somit im Primat der Praxis steht“ (Schmied-Kowarzik, 137).

⁵ Es wird hier nicht im Detail auf die Entstehungsgeschichte der Begriffe eingegangen. Sondern bloß der Ursprung der Begriffe geklärt. Mit der Entstehung der Begriffe Theorie und Praxis und ihrer ursprünglichen Bedeutung beschäftigt sich auch Wilfried Böhm (1985) in seinem Buch „Theorie und Praxis – Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“. Auch Hoffmann und Kalter (2003) nehmen sich der Thematik an und versuchen sie mit aktuelleren Überlegungen zu verbinden.

Theorie und Praxis bedingen sich demnach und können nicht separat gedacht werden. Der Theorie fällt unter anderem die Aufgabe zu, Gegebenes kritisch zu hinterfragen und die menschliche Praxis durch dieses Denken voranzubringen.

In allen vier vorgestellten Beiträgen wurde ersichtlich, dass Theorie und Praxis aufeinander angewiesen sind. Herbart (1982) streicht hervor, dass die Praxis eine beschränkte wäre, würde sie sich nicht auf kritische Theorie einlassen. Zusätzlich konstruiert Herbart ein Mittelglied, welches er den pädagogischen Takt nennt. Er situiert es zwischen Theorie und Praxis. Bei Schmied-Kowarzik (2008) ist zwar nicht von einem pädagogischen Takt die Rede, doch auch er konstruiert ein Mittelglied. Er spricht diese Rolle dem/der ErzieherIn zu und verweist darauf, dass bloß sie im Stande wären, als die vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis zu fungieren.

Meyer-Drawe (1984, 249) arbeitet heraus, dass ein Paradigmenwechsel „von einem Primat der Theorie zu einem Primat der Praxis“ stattfand, welcher mit einer Vernachlässigung der Theorie einhergehe. Diesem sei entgegenzuwirken, denn erst die Theorie ermögliche es, neue Blickwinkel zu eröffnen (vgl. ebd., 258). Man dürfe jedoch nicht den Fehler begehen, eine Theorie für die Praxis aus der Praxis selbst zu entwickeln (ebd., 253). Auch Schleiermacher (1983) nimmt sich dem Verhältnis von Theorie und Praxis an. Er deutet an, dass die Dignität der Praxis zwar unabhängig von der Theorie wäre, trotzdem würde die Praxis nur durch und mit der Theorie eine bewusstere werden.

Bereits in der Antike wurde das Verhältnis zur Thematik in der Pädagogik. Die Positionen von Herbart und Schleiermacher sollten ermöglichen, das Problem aus einem historischen Rückblick zu betrachten. Die Theorie-Praxis Debatte ist wie oftmals erwähnt keineswegs eine Neue, sie besteht seit der Entstehung der Pädagogik. Es wurde der Versuch unternommen verschiedene Position, die sich der Thematik annehmen, aufzuzeigen, um dadurch die Komplexität dieses Problems herauszuarbeiten. Während die Ausführungen Schleiermachers und Herbarts Beiträge bereits zwei Jahrhunderte alt sind, wurde versucht durch die Beiträge von Meyer-Drawe (1984) und Schmied-Kowarzik (2008) aktuellere Ausführungen heranzuziehen.

Die hier dargestellten Ausführungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik sollten hinsichtlich der Forschung folgende Aufgabe erfüllen. Es sollte aufgezeigt werden, mit welcher Komplexität das Problem verbunden ist und was dies eventuell bedeuten könnte, wenn es darum geht, die spezifischen Beschreibungen der ehemalige PädagogikstudentInnen zu diesem Thema zu analysieren. Weiters wurde aufgezeigt, dass dieses Problem seit jeher im pädagogischen Diskurs verankert ist und kein aktuelles, aber stets vorhandenes Phänomen ist. Dadurch sollte verdeutlicht werden, dass dies ein Problem darstellt, dass seit

der „Geburtsstunde“ der Pädagogik besteht und bis heute nicht gelöst werden konnte. Zwar gibt es unzählige Vorschläge, die die Lösung des Problems in Aussicht stellen, jedoch keinen übereinstimmenden Konsens darüber, wie die Konstitution einer solchen Pädagogik aussehen könnte, die das Theorie-Praxis-Problem auflöst. Es gilt zu klären, welche Relevanz, die hier vorgestellten Ausführungen für die Arbeit und die damit verbundene Forschung haben. Ein Vorhaben dieser Arbeit ist zu klären, wie StudentInnen Theorie und Praxis im Studium der Pädagogik erlebten bzw. in den geführten Interviews beschreiben.

1.2 Theorie und Praxis im Studium

Bei der Thematik des Verhältnisses von Theorie und Praxis (im Studium) in der Pädagogik handelt es sich um ein komplexes und viel behandeltes Thema, das mit einigen Problemen verbunden ist. Im folgenden Kapitel wird dieses Verhältnis und die damit verbundene Thematik im Studium erarbeitet. Denn der Ruf innerhalb des Studiums der Pädagogik nach einer praxisnäheren, pädagogischen Ausbildung nimmt zu (vgl. Hoffmann/Kalter 2003, 7).

Im Folgenden wird die Studie „Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis“⁶ von Sturzenhecker (1993) herangezogen⁷. Neben Sturzenhecker beschäftigen sich auch Groß und Lüders mit diesem Thema. Durch die thematische Verortung scheint vor allem dieses Werk Sturzenheckers geeignet zu sein, einen theoretischen Rahmen für die spätere Auswertung zu schaffen. Anhand der vorgestellten Literatur wird aufgezeigt, in welcher Weise das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium eine Rolle für die StudentInnen spielt. Inwiefern Theorie und Praxis im Studium beschrie-

⁶ Die von Sturzenhecker durchgeführte Studie zu dem Thema „Was studieren Diplom-Pädagogen“ beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, wie innerhalb des Studiums Wissen aufgenommen wurde. Dabei arbeitet Sturzenhecker heraus, mit welchen Problemen, die Aneignung dieses Wissens verbunden sein kann und welche Krisen dadurch innerhalb der Studienzeit entstehen können. Weiters geht er der Frage nach, wie das erworbene Wissen dann verwendet wird. Also in welcher Form wissenschaftliches Wissen seinen Weg in die Praxis findet. Das Datenmaterial generiert Sturzenhecker dabei aus Studienbiographien, die durch Leitfadeninterviews entstanden sind (vgl. Sturzenhecker 1993, 20). Sturzenhecker spricht bezogen auf das Material davon, dass „Studienbiographien von 5 Diplompädagogikstudenten vorliegen, die von ihrem Studienbeginn 1977 bis zum Studienende 1982 jedes Semester mittels ausführlicher Leitfadeninterviews zu ihrer Entwicklung und zu Problemen im Studium befragt wurden“ (ebd.). Ziel dabei ist es durch die Erfahrungen der StudentInnen, einen Einblick in den Studiengang zu leisten, anhand dessen eine Reflexion für Ausbildungskonzepte und Studienberatung gegeben werden könnte (vgl. ebd., 21).

⁷ Neben der Studie von Sturzenhecker (1993) beschäftigen sich auch Groß (2006) und Lüders (1989) mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis, diese Studien werden in der Arbeit aber nicht eingehend behandelt. Maritta Groß (2006) geht in ihrer Studie unter anderem der Frage nach, welche Faktoren bei der Wahl des Pädagogikstudiums eine Rolle spielen. Besonderes Interesse gilt dabei den „subjektiven Motiven und Erfahrungen“ (Groß 2006, 11), die zu der Entscheidung für das Pädagogikstudium führen. Groß geht es in ihrer Studie darum, „zu verstehen, welche persönlichen und beruflichen Perspektiven Menschen mit einem Studium der Pädagogik für sich verbinden“ (ebd.). Dabei beschäftigt sich die Studie auch mit der Theorie-Praxis-Debatte und „dem ‚richtigen‘ Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb des Studiums“ (Groß 2006, 24). Groß verweist dabei auf die von Sturzenhecker (1993) durchgeführte Studie. Auch Lüders (1989, 18) thematisiert Theorie und Praxis im Studium. Er arbeitet heraus welche Auswirkungen das Theorie-Praxis Konzept auf den Studiengang der Pädagogik hatte. Dabei beschäftigt er sich mit der Frage, inwiefern die Vermittlung von Theorie und Praxis im Studium der Pädagogik erfolgt und welche Auswirkungen die Vermittlung auf den Studiengang hat. Lüders (1989, 18) durchgeführte Studie wirft einen „Blick auf die Art und Weise der Theorie-Praxis-Vermittlung“ im Diplomstudiengang Sozialpädagogik. Dabei untersucht Lüders (ebd., 21) in einer historisch-systematischen Fallanalyse das Theorie-Praxis-Verständnis des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft, genauer: der Studienrichtung Sozialpädagogik“.

ben wird und welche Auswirkungen die Ausrichtung des Studiums auf das Erleben der StudentInnen haben kann. Diese Studie untersucht, wie StudentInnen der Pädagogik studieren und welche Erfahrungen ihnen während des Studiums zu Teil werden. Das Anliegen Sturzenheckers liegt darauf, herauszufinden, „in welchen Verlaufsmustern und mit welchen Inhalten, Formen und Funktionen sozialwissenschaftliches Wissen aufgenommen wird“ (Sturzenhecker 1993, 19). Dazu untersucht Sturzenhecker Studienbiographien von StudentInnen. Die Forschung richtet sich auf die „Folgen und Erfolge der Verwissenschaftlichung bei den“ (ebd.) StudentInnen. Wie Sturzenhecker in dem Titel der Studie anführt, beschäftigt er sich mit dem „Dilemma von Wissenschaft und Praxis“.

Sturzenhecker (1993, 241) spricht in den Ergebnissen der durchgeführten Studie davon, „daß das Theorie-Praxis – Problem als zentrales Thema die Studienbiographien bestimmt“. Er schließt an das Ergebnis der Studie den Gedanken an, dass dies vor der Durchführung der Untersuchung in dieser Form nicht bedacht wurde. Demnach erfordere es den Schritt, sich der Thematik genauer anzunehmen und herauszuarbeiten, wie das Theorie-Praxis-Problem die Handlungswege und Deutungen von StudentInnen beeinflusst und wie mit dem Problem umgegangen wird (vgl. ebd.). Sturzenhecker geht auch der Frage nach, „welche Gründe es für diese besondere Bedeutung des Theorie-Praxis – Bezug im Studiengang gibt“ (ebd.; Hervorh. im Original). Auch Sturzenhecker bezeichnet, wie Böhm (1985) und Meyer-Drawe (1984), das Theorie-Praxis-Problem als „eines der grundlegendsten Probleme der pädagogischen Wissenschaft“ (Sturzenhecker 1993, 242). „Es liegt begründet im Charakter der Pädagogik als ‚Handlungswissenschaft‘. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft *über* und *für* soziale Handlungen“ (ebd.; Hervorh. im Original). Sturzenhecker unterscheidet sich in seinen Ausführungen nicht wesentlich zu den bereits vorgestellten Ausführungen der anderen AutorInnen zum Theorie-Praxis-Problem. Anschließend spricht er davon, dass durch die Charakteristik des Problems, die Notwendigkeit entsteht, dass

„sich sowohl Konzepte des Pädagogikstudiums damit beschäftigen und Regelungen vorschlagen, als auch jeder Student und jede Studentin in seiner/ihrer Studienbiographie damit konfrontiert wird“ (ebd.).

Auch Sturzenhecker arbeitet im Folgenden, angelehnt an den Diskurs des Theorie-Praxis-Problems, einige Gedanken heraus und verweist auf Lösungsvorschläge. Der Tenor seiner Ausführungen bezieht sich auf eine Reformation der traditionellen Pädagogik zu Gunsten der Auflösung bzw. Verringerung dieses Problems (vgl. Sturzenhecker 1993, 243).

Durch die Analyse der Studienbiographien kommt Sturzenhecker zu der Erkenntnis, dass ein Paradigmenwechsel innerhalb der Pädagogik stattfand. Er (1993, 244) spricht von einer „instrumentell verwendete[n] Wissenschaft“, die die Konzeption des Pädagogikstudiums nachhaltig verändert hat. Dieser Ausrichtung des Studiums lag die Idee zu Grunde, „relevantes“ Wissen in einer Form aufzubereiten, die es dann ermöglichen sollte, dieses in der Praxis

umsetzen zu können (vgl. Sturzenhecker 1993, 244). Demnach veränderte sich das „Modell des Studiums von ‚Bildung‘ zur ‚Ausbildung‘“ (ebd.). Dadurch wurde die Grundidee der Pädagogik verworfen, dass sich das Individuum durch Auseinandersetzung mit der Wissenschaft und der Welt und das dadurch generierte Wissen bilde „und so die Voraussetzungen autonomen und selbstbewussten Handelns schüfe“ (ebd.).

„Stattdessen galt es mit dem Blick auf das spätere Berufsfeld (...) handlungsrelevantes Wissen in die Studenten [/Studentinnen, S.B.] zu transportieren und sie so für die Modernisierung der Praxis auszustatten. Anstatt *sich selbst* zu bilden, wurde der [/die, S.B.] Student [/Studentin, S.B.] nun für die Praxis ausgebildet“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Durch dieses Modell des Studiengangs Pädagogik findet eine Bindung an die Praxis statt. Es kann beobachtet werden, dass eine Vermittlung von Wissen „zum Wohle der Praxis“ (ebd.) besteht. Sturzenhecker (1993, 245) führt diesen Paradigmenwechsel mitunter auf den Einfluss des Arbeitsmarkts auf den Studiengang zurück. Auch Kirsten Fuchs-Rechlin (2010, 20) widmet sich dieser Thematik und streicht hervor, dass innerhalb der Pädagogik zu beobachten ist, dass vermehrt versucht wird „Theorieansätze für die Professionalisierungsdebatte innerhalb der Erziehungswissenschaft/Pädagogik fruchtbar zu machen“.

Sturzenhecker (1993, 245) spricht weiters davon, dass der Studiengang „unter die Gesetze des Arbeitsmarkts geriet“ und dadurch gewährleisten musste, dass AbsolventInnen des Studiums „verwertbare Qualifikationen“ für den Arbeitsmarkt vorzuweisen hatten. Die Ausbildung zum/zur Diplompädagogen/Diplompädagogin „sollte auf konkrete Arbeitsfelder bezogen sein“ (Bahn Müller et al. 1988, 32). Bahn Müller et al. (1988, 32) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Arbeit Christian Lüders (1987), der die Diskrepanz zwischen theoretischer Ausbildung und praktischen Fähigkeiten untersuchte. Die Aufgabe, welche die StudentInnen zu meistern hatten, bezeichnen Bahn Müller et al. (1988, 32) als schwierigen Prozess. Denn

„die Studierenden sollten sich während des Studiums nicht nur theoretische Reflexionsfähigkeit und Wissenschaftswissen, sondern auch ein Wissen über die Theorie-Praxis-Bezüge und ein unmittelbares praktisches Handlungswissen aneignen können“ (ebd.).

Es kam dazu, dass die Ausbildung zum/zur Pädagogen/Pädagogin der Nachfrage am Arbeitsmarkt Folge zu leisten hatte. Es musste also glaubhaft vermittelt werden, dass das Studium eine praxisrelevante Ausbildung ermöglichte, die auch den Anforderungen der ArbeitgeberInnen entsprechen konnte (vgl. Sturzenhecker 1993, 245). Dies führte laut Sturzenhecker (1993, 245) zu einigen Krisen. Denn der Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten PädagogInnen schlug sich nicht in der erhofften Form am Arbeitsmarkt nieder. Dadurch waren AbsolventInnen der Pädagogik gezwungen, Jobangebote wahrzunehmen, die weit unter ihren tatsächlichen Qualifikationen lagen. Dies führte auch bei StudentInnen der Pädagogik zu der Sorge, dass ihr Studiengang mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts nicht mithalten

konnte und ihre Ausbildung für die Praxis nicht geeignet schien (vgl. Sturzenhecker 1993, 245f.). Bahn Müller et al. (1988, 36) streichen bezogen auf die Berufsqualifikation heraus, dass die im Studium erworbenen Fähigkeiten und die dann tatsächlich am Arbeitsmarkt erforderlichen Anforderungen zu unterschiedlich sind. Eine „Ausbildung [kann, S.B.] nie solch spezielle Fähigkeiten vermitteln (...) wie es die alltägliche Praxis erfordert“ (Bahn Müller et al. 1988, 36). Hoffmann und Kalter (2003, 10) meinen in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium, dass die Praxis des Studiums nicht der der pädagogischen Berufe gleicht, sondern nach ihrer Ansicht die Praxis der Wissenschaft ist. Man dürfe nicht den Fehler machen, diese zwei unterschiedlichen Formen von Praxis als eine zu sehen. Vielmehr würde die Praxis der Wissenschaft Möglichkeiten eröffnen, „wissenschaftliche Anteile in pädagogisches Professionswissen zu integrieren“ (ebd.). Jedoch würde das im Studium erlernte Wissen, auch immer über die beruflichen Herausforderungen hinausgehen. Bahn Müller et al. (1988, 36; Hervorh. im Original) bezeichnen dieses Phänomen als „*Qualifikationsparadoxon*“ (...) [denn, S.B.] die an der Hochschule vermittelten Fähigkeiten sind gegenüber den konkreten beruflichen Anforderungen defizitär und überqualifiziert *zugleich*“. Zusätzlich würde dies durch die Tatsache verschärft werden, dass die Berufsfelder, die durch ein Pädagogikstudium aufgenommen werden können, vielfältigen Anforderungen unterliegen, dem ein Studium alleine nicht gerecht werden könne (vgl. ebd.). Durchaus würde die Schwerpunktsetzung im Studium einiges an Potenzial mitbringen, dieses Problem zu entschärfen, „dennoch ist das Curriculum breit angelegt und damit eher geeignet, ‚Generalisten‘ statt ‚Spezialisten‘ auszubilden (ebd.; Hervorh. im Original). Sturzenhecker (1993, 245) spricht davon, dass „das Konzept der Theorie-Praxis – Vermittlung (...) weder differenziert aufgearbeitet wurde“ und auch keine kritische Auseinandersetzung damit stattgefunden hat, ob „praxisrelevante[s] Wissen durch Theorielernen im Studienprozeß möglich sei“ (ebd.; Hervorh. im Original). Auf Seiten der StudentInnen führte dies zu Unsicherheiten, da sie nicht wussten, ob die praxisrelevanten Fähigkeiten, die sie im Studium erlernten, am Arbeitsmarkt gefragt sind (vgl. ebd.).

Die in diesem Kapitel vorgestellten Beiträge sollten nun noch einmal vor Augen führen, in welcher Weise das Verhältnis von Theorie und Praxis einerseits Einfluss auf den Studiengang selbst nimmt und mit welchen Herausforderungen StudentInnen konfrontiert sind. Es „läßt sich erkennen, daß das Theorie-Praxis – Verhältnis ein zentrales Charakteristikum und Problem des Studiengangs (...) Pädagogik darstellt“ (ebd., 246; Hervorh. im Original). Zwar liegen die Forschungen von Sturzenhecker, Bahn Müller et al. und Lüders bereits zwei Jahrzehnte zurück, doch zeigt sich in aktuelleren Diskursen, dass die Pädagogik dieses Problem bis heute nicht gelöst hat. Wie bereits Meyer-Drawe (1984) konstatierte, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis ein Grundproblem der Pädagogik darstelle und möglicherweise auch für den damit verbundenen Studiengang relevant erscheint.

„Es ist in der Struktur der ‚Handlungswissenschaft‘ Pädagogik enthalten, bestimmt das für die Entstehung des Studiengangs zentrale ‚Paradigma‘ von moderner Wissenschaft und dem [der, S.B.] ‚wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker‘ [/Praktikerin, S.B.] und ist schließlich zum ‚objektiven‘ Problem eines Studiengangs geworden, der die Qualität seiner Ausbildung für Praxis und Arbeitsmarkt beweisen muß“ (Sturzenhecker 1993, 246).

Dieses Kapitel diene unter anderem dazu, zu thematisieren, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis von StudentInnen innerhalb des Diplomstudiums der Pädagogik erlebt und beschrieben werden kann. Es wurde bereits beleuchtet, welche Diskrepanz zwischen der Vermittlung von theoretischem Wissen und der tatsächlichen praktischen Anwendung bestehen kann. Durch die dargestellten Studien soll herausgestrichen werden, vor welchen Herausforderungen und Problemen StudentInnen der Pädagogik stehen, wenn es um die Theorie-Praxis-Vermittlung im Studium geht. Festgehalten werden kann, dass bereits qualitative Forschung zum Thema Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium der Pädagogik vorhanden ist. Es ist jedoch zu erwähnen, dass die individuellen Erfahrungen von StudentInnen in Bezug auf dieses Verhältnis im Studium bloß in einer der vorgestellten Studien thematisiert wurden. Ein Hauptanliegen dieser Arbeit liegt darin, die individuellen Erfahrungen der StudentInnen in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium wie auch im Beruf zu behandeln.

2. Übergänge

Im folgenden Kapitel handelt es sich darum, herauszuarbeiten, was unter einem Übergang zu verstehen ist und welche Aspekte damit verbunden sind. Zu Beginn dieses Kapitels wird ein allgemeiner Überblick über Übergänge gegeben. Dies legt den Grundstein, den Begriff Übergang und die damit verbundenen Phänomene zu klären. Es soll die Komplexität, die mit dem Begriff des Übergangs verbunden ist, aufgezeigt werden. Der damit gewonnene Überblick über den Stand der Übergangsforschung, bildet die Basis für einen weiteren Schritt. Dabei wird auf eine spezifischere Form des Übergangs – den Übergang vom Studium in den Beruf – eingegangen. Zusätzlich wird, die Übergangsforschung mit der Biographieforschung in Beziehung gesetzt und Verbindungen werden aufgezeigt. Da die Biographieforschung einen großen Teil zu den Ergebnissen beiträgt, wird versucht, Parallelen zwischen diesen zwei Forschungsrichtungen herauszuarbeiten.

2.1 Übergänge und Transitionen – ein Überblick

Im Laufe unseres Lebens werden wir immer wieder mit Übergängen – von einer Phase des Lebens in die darauffolgende – konfrontiert. Bereits in der frühen Kindheit vollziehen sich verschiedene Wechsel, von einem Übergang in den nächsten. Etwa der Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Volksschule etc.. Übergänge finden in allen Bereichen des Lebens statt und sind nicht bloß auf die Bildungsbiographie begrenzt.

Ein Übergang kann eine Herausforderung darstellen, die mit bestimmten Veränderungen einhergeht. Ob diese Herausforderungen und Veränderungen gemeistert werden, hängt auch davon ab, wie der Mensch sich auf diesen Übergang einstellen kann. Übergänge können als bewusst wahrnehmbare Prozesse auftreten, die selbst initiiert wurden und dadurch leichter geplant werden können. Sie können jedoch auch unvorhersehbar auftreten und dadurch die aktive Steuerung des Individuums erschweren (vgl. Schröder et al. 2013, 11ff.). Laut Kutscha (1991, 113) markieren Übergänge „Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Mißerfolges“. Im Sinne der Transitionsforschung handelt „es sich bei Übergängen um soziale Prozesse (...), an denen mehr Subjekte als der [/die, S.B.] einzelne Übergänger [/Übergängerin, S.B.] beteiligt sind und die sich innerhalb von sich verändernden Kontexten abspielen“ (Wörz 2004, 28). Übergänge sind mitunter „institutionell gerahmt“ – „wie etwa im Bildungssystem“ (Schröder et al. 2013, 11). Man kann nach Schröder et al. (2013, 11) davon sprechen, dass diese in den meisten Fällen „institutionell angestoßen“ werden, jedoch spielen noch andere Größen eine Rolle. So werden Übergänge auch durch die vorhandene Lebenslage und das „biografische Handeln der Subjekte“ bestimmt (ebd.). Grundsätzlich können sich Übergänge durch die jeweils spezifische Struktur des Bildungswesens charakterisieren (vgl. Kutscha 1991, 115). Von Felden (2010, 21) fügt dieser Ansicht noch hinzu, dass Übergänge sich sowohl im Wechsel „von einer Altersstufe zur anderen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenstatus), von einer Tätigkeit zur anderen (Ausbildung, Beruf, Rente) oder von einer Situation zur anderen (Heirat, Umzug, beruflicher Auf- oder Abstieg)“ manifestieren können. Bei Übergängen handelt es sich demnach um soziale Prozesse, bei denen mehr Subjekte als der/die ÜbergängerIn beteiligt sein können. Ein Übergang kann als ein Zustandswechsel bezeichnet werden, der sich „im Wechselspiel von Subjekt und Gesellschaft abspielt (vgl. Walther/Stauber 2013, 23). Übergänge können demnach als „ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (ebd.) verstanden werden.

2.2 Theoretische Perspektiven der Übergangsforschung

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über den bisherigen Stand der Übergangsforschung gegeben. Der Argumentationslinie von von Felden und Schiener (2010) folgend werden drei Ansätze vorgestellt. Diese arbeiten in ihrem Buch „Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf“ unter anderem den bisherigen Stand der Übergangsforschung heraus. Zusätzlich gewähren sie einen Einblick in aktuellere Modelle, wie das von Bührmann (2008). Die folgenden Kapitel sind an die Ausführungen der beiden AutorInnen angelehnt. Zu diesen drei Ansätzen zählt der Ansatz von van Gennep (1986), der den Übergang als einen Ritus sieht. Des Weiteren der Ansatz von Glaser und Strauss (1971), in dem der Übergang als „Sta-

tuspassage“ verstanden wird. Der dritte Ansatz ist jener von Welzer (1990/1993), der den Übergang als eine Transition sieht.

2.2.1 Der Übergang als Ritus

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet (...). Es ist das Leben selbst, das Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht“ (van Gennep 1986, 15).

Wie dem Zitat von van Gennep zu entnehmen ist, spielen sich Übergänge im Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ab. Das Individuum kann sich nach van Gennep diesen Übergängen nicht entziehen, da das Leben selbst voraussetzt, dass Übergänge stattfinden. In diesem Zusammenhang verwendet van Gennep den Begriff der „Übergangsriten“ (1986). Ein Ritus findet immer dann statt, wenn der Übergang zwischen zwei definierten Situationen stattfindet (vgl. ebd.). Diesen Riten fällt die Aufgabe zu, eine durch einen Übergang vorkommende Krise besser bewältigen zu können. Riten sorgen des Weiteren dafür, dass der/die Einzelne in Regeln und Konventionen der vorherrschenden Gesellschaft eingebunden wird und dass das bereits Bestehende dadurch reproduziert werden kann (vgl. ebd.).

Van Gennep teilt „Übergangsriten“ in eine „Dreiphasenstruktur“ (von Felden, 2010, 28). Diese Dreiphasenstruktur zeigt sich auch in neueren Forschungen zu Übergängen (vgl. ebd.). Nach van Gennep (1986, 21) erfolgen „Übergangsriten in drei Schritten (...): Trennungsriten kennzeichnen die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten die Zwischenphase und Angliederungsriten die Integrationsphase“. Diese Dreiphasenstruktur von Übergängen wurde in weiteren Forschungen weiter ausformuliert. Unter anderem von dem Ethnologen Victor Turner (vgl. Turner 1989, 94). Nach Turner steht in der ersten Phase des Übergangs die Trennung von einer gewohnten Sozialstruktur im Vordergrund. Der Übertritt in eine neue Gruppe resp. in einen neuen Bereich kann beim Subjekt zu Unsicherheit führen. Die zweite Phase ist davon geprägt, dass das Subjekt versucht, sich in dieser neuen, kulturellen Umgebung zurechtzufinden. In der dritten Phase kommt es zur Angliederung bzw. Wiedereingliederung, wodurch der Übergang vollzogen ist (vgl. ebd.). Nach von Felden (2010, 28) weisen „moderne Gesellschaften (...) diese Traditionalität“ im Gegensatz zu archaischen Gesellschaften nicht mehr auf. „Dennoch geben die Beobachtungen Hinweise auf grundsätzliche Strukturen von Übergängen, die auf die drei Phasen Abschied, Orientierung und Neuanfang hinweisen“ (von Felden 2010, 28).

2.2.2 Der Übergang als „Statuspassage“

Der Argumentationslinie von von Felden (2010, 29) folgend formulieren Glaser und Strauss (1971) im Unterschied zu dem durch Übergangsriten geprägten Ansatz von van Gennep Übergänge als „Statuspassagen“. Laut Wörz (2004, 25) spielt die „Sozialisationserfahrung“ zwischen „institutionalisierten Normen“ und dem Verhalten von nahestehenden Menschen eine wichtige Rolle. Demnach liegt der Fokus nicht rein auf dem Subjekt, vielmehr werden Übergänge als ein Wechsel erlebt, der sich von einer Passage in die nächste vollzieht. Diese Wechsel geschehen ein Leben lang und können institutionell, gesellschaftlich, wie auch individuell gerahmt bzw. gestaltet sein (vgl. ebd.). Herauszuheben ist der Unterschied zu van Genneps Modell. Denn während bei van Gennep eine starke Regulierung der Übergänge durch Riten vorherrscht, kennzeichnet sich der Ansatz von Glaser und Strauss durch eine andere Besonderheit. Glaser und Strauss (1971) betonen

„die aktive Mitgestaltung von Statuspassagen durch die Individuen. Aufgrund des strukturellen Gesellschaftswandels vervielfältigen sich Statuspassagen zunehmend und es liegt stärker an den Einzelnen, sie zu bewältigen. Statuspassagen reflektieren auf die Bedingungen für und die Veränderungen in sozialen Strukturen und sind Indikatoren für sozialen Wandel“ (von Felden 2010, 29).

Glaser und Strauss nehmen eine Unterteilung dieser Statuspassagen vor. Nebst den regulierten Statuspassagen (bspw. der Übergang von der Ausbildung in den Beruf), sprechen sie von sogenannten nicht-regulierten Statuspassagen (bspw. Krankheit, Heirat etc.) (vgl. ebd.). Nach Glaser und Strauss befinden sich Individuen jederzeit in „verschiedenen Statuspassagen (...) und [müssen, S.B.] somit ständig mit Veränderungsanforderungen umgehen“ (ebd.). Individuen können sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in verschiedenen Übergängen befinden (vgl. ebd.). „Wichtig für die Bewältigung einer Statuspassage ist der Grad der Kontrolle, den die Person über das Geschehen hat“ (ebd., 29f.). Glaser und Strauss (1971) konzipieren mit ihrem Konzept der Statuspassage ein Modell, das die permanenten Veränderungsanforderungen, die an das Individuum gestellt werden, hervorhebt. Sie schreiben den individuellen und institutionellen Anteilen in einer Passage bzw. bei einem Übergang besondere Bedeutung zu. Der Argumentation von von Felden (2010, 30) folgend charakterisieren sich Statuspassagen durch eine „Nichtlinearität“ und eine geringe „soziale Strukturierung“ (vgl. ebd.). Nach Welzer (1990, 37) eignet sich der Ansatz von Glaser und Strauss für die Beschreibung von institutionellen Veränderungsprozessen während der Übergangsphase. Es wird jedoch weniger beleuchtet, welche sozialen Prozesse zwischen den einzelnen Individuen stattfinden (vgl. Welzer 1990, 37). Dazu liefert unter anderem der Transitionsansatz eine Antwort, der im folgenden Kapitel behandelt wird.

2.2.3 Transitionen

„Der Transitionsbegriff wird der Komplexität und den sozialen Prozessen gerecht, die im Zusammenhang mit (...) Übergängen initiiert werden und die sich sowohl auf individueller, familiärer und kontextueller Ebene beschreiben lassen“ (Griebel/Niesel 2004, 26).

Unter einer „*Transition*“ wird eine Veränderung verstanden, bei der das Individuum vor neu zu meisternde Herausforderungen gestellt wird (vgl. Bührmann 2008, 26; Hervorh. im Original). Griebel und Niesel (2004, 27) gehen soweit, gängige Begrifflichkeiten dieser Thematik zu kritisieren, da sie ihrer Meinung nach, die Komplexität dieser Transitionsprozesse nicht widerspiegeln würden.

„Die bisher für diese Prozesse verwendeten Begrifflichkeiten wie Entwicklungsschritt, Übergang (...), Passage (...) sind zu kritisieren, da sie eine Zweckmäßigkeit und Zielgerichtetheit des Lebenslaufs unterstellen, die in der postmodernen Gesellschaft nicht mehr gegeben ist“ (ebd., 26f.).

Demnach lassen sich nach Griebel und Niesel Prozesse des Übergangs besser mit dem Transitionsbegriff fassen (vgl. ebd., 27). Bei Übergängen handelt es sich um soziale Prozesse, an denen mehrere Subjekte beteiligt sind. Nach Griebel und Niesel (2004, 26) wird der Transitionsbegriff dieser Tatsache am ehesten gerecht. Es steht weniger der Übergang von einem Ort zum anderen im Vordergrund, vielmehr geht es um komplexe Wandlungsprozesse (vgl. ebd., 28). Eine Transition bedeutet immer auch Veränderung. In der Hinsicht, dass sowohl biologische als auch soziale Veränderungen eintreten. Dem Bewältigungsprozess kommt eine große Rolle zu, da individuelle Transitionen auch als soziale Prozesse zu verstehen sind. Diese sozialen Prozesse spielen sich in sich verändernden Kontexten ab, was eine zusätzliche Komplexität einer Transition darstellt (vgl. ebd.).

„Aufgrund der biografischen Erfahrung und Lerngeschichte entwickelt das Individuum Strategien, um Kontinuität in seine Biografie zu bringen, das Wohlbefinden zu regulieren und letztlich seine Identität zu wahren“ (ebd., 28f.).

Das Individuum entwickelt somit einen individuellen Weg, diesen Prozess zu bewältigen und zwischen individueller Transition und sozialen Prozessen zu vermitteln. Griebel und Niesel (2004, 36) verstehen den eigentlichen Transitionsprozess als die Bewältigung und Verarbeitung der in diesen Phasen auftretenden Situationen. Die mit Transitionen einhergehenden Lebensereignisse erfordern eine Anpassung auf mehreren Ebenen. Die Anpassung und Integration neuer Werte und Ordnungen in die bereits vorhandene Ordnung stellt einen besonders wichtigen Prozess dar. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen kann eine bedeutende, biografische Erfahrung einleiten (vgl. ebd., 28f.; 36). Den AutorInnen zufolge entsteht durch das Transitionskonzept die Möglichkeit, „sowohl die individuelle Lebensgeschichte stärker zu berücksichtigen, als auch aktuelle Entwicklungsschritte mit ihren vielfältigen Facetten in der Interaktion mit dem Kontext genauer zu verstehen“ (Grie-

bel/Niesel 2004, 29). Sie verweisen hier erneut auf die Dualität zwischen Individuum und Gesellschaft.

Auch Heide von Felden (2010) beschäftigt sich mit dem Begriff der Transition und den damit verbundenen Phänomenen. Die folgenden Ausführungen schließen zum Teil an die Argumentationslinie von Felden an, die sich wiederum auf Welzer (1990, 1993a) bezieht. Allgemein gesprochen bedeutet eine Transition „eine Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (von Felden 2010, 33).

Von Felden führt aus, dass Welzer den Versuch unternommen hat, „sowohl die Ebene der gesellschaftlichen und institutionellen Struktur von Übergängen, als auch die Bewältigungsstrategien der in Übergängen befindlichen Individuen zu fokussieren“ (ebd.). Wie auch bei Griebel und Niesel beschrieben, fällt unter eine Transition eine Veränderung, die beim Subjekt Anforderungen auslöst, die mit einer Anpassung und Eingliederung neuer Zustände einhergeht. „Es muß also lernen, mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen“ (Welzer 1990, 37). Auch bei Welzer handelt es sich, ähnlich wie bei Griebel und Niesel, bei Transitionen um vorwiegend soziale Prozesse, „in denen die Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungsroutrinen und Wissensbestände aller Beteiligter Modifikationen unterworfen sein können“ (Welzer 1993a, 37 zit. n. von Felden 2010, 34f.). Eine Transition kann damit nach Welzer als ein sozialer Prozess verstanden werden, bei dem es schwierig ist, einen „Anfangs- und einen Endpunkt (...) zu bestimmen“ (von Felden 2010, 34). Welzer betont weiters, dass Transitionen nicht linear und nicht kausal ablaufen (vgl. ebd.). Verbindungen können zu Griebels und Niesels Ausführungen in einem weiteren Punkt hergestellt werden. Denn wie Griebel und Niesel verbindet er individuelle mit gesellschaftlichen Aspekten und hebt hervor, dass diese nicht getrennt gedacht werden können. Welzer streicht ebenso die Bedeutung der Transitionsforschung für die Beleuchtung von Übergängen heraus und plädiert für eine Präzisierung der zu verwendenden Begriffe. Er begründet dabei die Spezifik des Begriffs der Transition.

„Der Begriff der Transition erscheint hier angemessener, weil er das Bewegungsmoment innerhalb der Stationen hervorhebt – nicht der Übergang von einem definierten Ort zum anderen steht hier im Vordergrund, sondern viel eher das Bild, daß Bewegungssequenzen ineinander übergehen und sich überblenden. *Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf.* In dieser Definition sind keine Linearitätsvorstellungen enthalten und sie läßt offen, von welchen Faktoren das Geschehen im jeweiligen Fall prozessiert wird“ (Welzer 1993a, 37; Hervorh. im Original zit. n. von Felden 2010, 34f.).

Laut Welzer geht man nicht von einer linearen Folge von Übergängen aus, sondern sieht diese als nebeneinander existierende Prozesse. Die Transitionsforschung ermöglicht es, die wechselseitige Abhängigkeit von gesellschaftlichen und individuellen Prozessen zu erforschen. Von Felden (2010, 35) führt abschließend aus, dass der Transitionsansatz mit dem

„Ansatz der Biographieforschung [korrespondiert, S.B.], der in den individuellen Schilderungen des eigenen Lebensverlaufes sowohl strukturelle Rahmenbedingungen und Zumutungen als auch individuelle Performanzen herausarbeiten kann. Entsprechend lassen sich Transitionserfahrungen vorzüglich aus narrativen Interviews oder biographischen, möglichst offen gehaltenen Leitfadeninterviews rekonstruieren“.

Durch die Transitionsforschung ist es möglich sowohl die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Übergangs zu beleuchten als auch die individuellen Handlungs- und Bewältigungsstrategien der im Übergang befindlichen StudentInnen.

Im folgenden Kapitel wird ein Exkurs zu Biographie und Übergängen gemacht. Darin wird der Bezug, der zwischen der Biographie und einem Übergang besteht, verdeutlicht.

2.3 Exkurs – Biographie und Übergänge

Bührmann (2008, 38) verweist darauf, dass Übergänge „in die [jeweils, S.B.] individuelle Biographie eingebettet“ sind. Truschkat (2013, 44) unternimmt den Versuch, die Begriffe und Phänomene von Biografien und Übergängen miteinander in Verbindung zu setzen. Truschkat (2013, 48) zufolge sind „Biografien (...) stets geprägt von Statuspassagen, also dem zu meist sozial gerahmten Wechsel von einer sozialen Lebenslage in eine andere. Sie umschreiben (...) Zustände eines Vorher und eines Nachher, eines Ausgangszustands und eines (...) vorläufigen Endzustands“ (ebd.). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs sorgt dafür, dass eine entsprechende Rahmung dieser Statuspassagen vorherrscht und Endzustände damit eine Erwartbarkeit erreichen können (vgl. ebd.). Truschkat (2013, 48) verweist jedoch an dieser Stelle darauf, dass Rahmungen und Erwartbarkeiten aufgrund der Unbestimmtheit der Alltagswelt nicht als gegeben genommen werden sollten. Sie spricht davon, dass der Alltagswelt und dem institutionalisierten Lebenslauf „Leerstellen“⁸ zu eigen sind (vgl. ebd.). In den Ausführungen Fischers und Kohlis (1987) wird die Thematik der gleichzeitigen Bestimmtheit und Unbestimmtheit dieser Alltagswelt eingefangen:

„Der Alltagswelt gehört ein prinzipiell *offener Horizont* an, ein ‚Woher‘ und ‚Woraufhin‘ individuellen Lebens, in dem Vergangenheit und Zukunft aus der jeweiligen Gegenwartsperspektive immer erneut konstruiert werden. Der für einzelne konkrete Erfahrungsraum der Alltagswelt ist also gleichzeitig bestimmt und unbestimmt, ‚voll‘ und ‚leer‘, strukturiert und diffus, konsistent und kontingent“ (Fischer/Kohli 1987, 29 zit. n. Truschkat 2013, 48; Hervorh. im Original).

Demnach sind Statuspassagen resp. Übergänge zwar sozial gerahmt, aber sie weisen eine gleichzeitige Auslegungsbedürftigkeit aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit auf.

Besonders an Übergängen macht sich ein „Auseinandertreten von Erwartung und Erfahrung“ (Dausien 2002, 141 zit. n. Truschkat 2013, 48) bemerkbar. Gemeint ist damit nach Truschkat (2013, 48), dass bestimmte Erwartungen mit einem Übergang verbunden werden. Zu be-

⁸ Beim Begriff der „Leerstelle“ verweist Truschkat (2013) auf Fischer/Kohli (1987, 29). Fischer und Kohli sprechen davon, dass die Alltagswelt einerseits als geordneter Erfahrungsraum erlebt wird, aber andererseits existieren Leerstellen, die auslegungsbedürftig sind (vgl. Fischer/Kohli 1987, 29).

obachten ist jedoch, dass Erwartungen an den Übergangsverlauf nicht eintreten – die abgeschlossene Ausbildung garantiert bspw. keine Beschäftigung mehr. Der Prozess des Übergangs bzw. der Statuspassage verliert folglich seine Planbarkeit (vgl. ebd.).

„Übergänge sind also seltener durch spezifische Systemkopplungen oder institutionalisierte Ordnungsmuster konsistent strukturiert, sondern bedürfen der Integrationsleistung der Subjekte“ (ebd., 49).

Die Bestimmung der Richtung von Übergängen und deren Endpunkte fallen immer mehr in den Aufgabenbereich der Individuen und werden nicht bloß durch den institutionellen Rahmen strukturiert. Sie werden weniger planbar und treten demnach als Leerstellen auf, die in der konkreten Situation bewältigt werden müssen. Aus biographischer Perspektive rückt die subjektive Bewältigung dieser Übergänge in den Fokus (vgl. ebd.). Von Bedeutung ist, wie der Übergang aus der Perspektive des Subjekts erlebt wurde und welche Rolle sowohl die institutionelle als auch die gesellschaftliche Rahmung gespielt hat (vgl. ebd., 49).

Auch Köttig (2013, 995) betont die Relevanz der Übergangsforschung und die Beobachtung der Biographie in diesem Zusammenhang. Besonders vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen sei dies eine geeignete Methode, Übergänge nachzuzeichnen.

„Die Rekonstruktion einer Biografie ermöglicht (...) Aussagen über das spezifische Erleben eines Übergangs und die entwickelten Handlungsmuster, wie auch Aussagen über gesellschaftliche und institutionelle Wandlungsprozesse (...), so dass Wechselwirkungen zwischen biografischen und gesellschaftlichen Übergangsmanagements sichtbar gemacht werden“ (ebd.).

Mitunter wird es durch die Analyse von Biographien möglich, Übergänge in ihrer Komplexität besser nachvollziehen zu können. Eine Brücke zu schlagen, zwischen individuellen Erfahrungswerten und gesellschaftlichen sowie institutionellen Prozessen. Die Rekonstruktion einer Biographie kann zu einem Prozess führen, der es ermöglicht, die Wechselwirkungen erfahrbar zu machen, die durch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Erfahrungen zu Stande kommen (vgl. ebd.).

Übergänge stellen keine alleinstehenden Ereignisse dar, vielmehr sind sie komplexe Prozesse, die eine vielschichtige Strukturierung aufweisen. Im Hinblick darauf, dass Übergängen sich in bestimmten Entwicklungsphasen zutragen und ihnen biografische Ereignisse zu Grunde liegen, erhält jeder Übergang eine individuelle Note. Dadurch kann es schwierig sein, einen Übergang in seiner Ganzheit nachvollziehen zu können. Durch die individuelle Färbung eines Übergangs scheint es vorteilhaft zu sein, einen Übergang über die Erfahrungen des jeweils beteiligten Subjektes erfahrbar zu machen. In dieser Arbeit handelt es sich darum, den Übergang vom Studium in den Beruf, die damit verbundenen Ereignisse, Erfahrungen und Schwierigkeiten, durch die biographischen Ausführungen der Erzählerinnen erfahrbar und nachvollziehbar zu machen. Wichtig scheint zu sein, einen Übergang in der Ganzheit der Biographie zu sehen und nicht als losgelöstes Ereignis. Denn Köttig (2013,

999) erläutert, dass es der Biographie in ihrer Ganzheit bedarf, um die Bedeutung eines Übergangs zu rekonstruieren. Es reiche nicht bloß, Sequenzen einer Lebensgeschichte in den Fokus zu rücken. Vielmehr gehe es darum, einen Übergang als einen Bildungsprozess zu verstehen,

„der durch Reproduktion und Transformation gekennzeichnet ist und in dem entlang des Lebens durch unterschiedliche Lebenserfahrungen, wie auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Übergangssituationen Handlungsmuster zur Bewältigung ausgebildet werden“ (ebd.).

Einem Übergang liegen demnach bereits Erfahrungen zu Grunde, die erst in der Ganzheit der Lebensgeschichte verstanden werden können. Dies erfordert wiederum eine Form der Gesprächsführung, bei der den ErzählerInnen „möglichst viel Spielraum zur eigenen Gestaltung der Situation gelassen wird, was insbesondere mit narrativen Interviews gelingt“ (ebd., 1000). Diese Form des Interviews erzeugt Datenmaterial, dass die Möglichkeit bietet, die Vielschichtigkeit eines Übergangs einzufangen. In dieser Arbeit wurde, durch die Analyse der biographisch-narrativen Interviews versucht den Übergang zwischen Studium und Beruf nachvollziehbar zu machen und die damit verbundenen Prozesse aus der Sichtweise der ErzählerInnen zu beschreiben.

Zusammenfassend kann folgendes im Hinblick auf Übergänge und Biographie festgehalten werden, dass Übergänge in die jeweilige Biographie des Individuums eingebettet sind (Bühmann 2008, 38). Zwar seien Übergänge laut Truschkat (2013) sozial und institutionell gerahmt, jedoch weisen sie aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit eine Auslegungsbedürftigkeit auf. Die Richtung und die Endpunkte von Übergängen fallen immer weiter in den Aufgabenbereich der Individuen und nicht mehr bloß in den institutionellen Rahmen. Demnach werden sie weniger planbar und stellen somit Leerstellen dar. Aus biographischer Perspektive wird die subjektive Bewältigung dieser Übergänge in den Fokus gerückt. Durch die Analyse der narrativen Interviews wird der Versuch unternommen, die je individuellen Übergänge in ihrer Komplexität nachzeichnen zu können.

2.4 Übergang vom Studium in den Beruf

Dieses Kapitel dient dazu, herauszuarbeiten, welche Problematiken mit diesem Übergang verbunden sein können und wie sich dieser Übergang für StudentInnen der Bildungswissenschaft gestalten kann. Es wird ein Überblick über die Prozesse gegeben, die sich im Übergang vom Studium in den Beruf vollziehen können. Einleitend werden nun einige Studien vorgestellt, die sich mit dem Thema „Übergang – vom Studium in den Beruf“ beschäftigen. und den wissenschaftlichen Grundstein für allgemeinere Überlegungen bilden. Bezogen auf die dargestellten Ausführungen kann der Übergang vom Studium in den Beruf als Transition betrachtet werden. Denn auch hier gilt es von einem, über einen längeren Zeitraum anhal-

tenden Lebensabschnitt in einen neuen unbekannten überzugehen. Das Subjekt wird dadurch mit einer neuen, eventuellen unbekannten Situation konfrontiert, die eine Anpassung des Gewohnten erfordert.

Ein gelingender Übergang vom Studium in den Beruf hängt laut dem Bericht der Hans-Böckler-Stiftung zu dem Thema „Studium und Beruf“ weniger davon ab, welche praktischen Erfahrungen während des Studiums gemacht werden. Vielmehr verweisen Koepernik und Wolter⁹ (2010, 65), darauf, dass bereits durch die „Wahl eines Studiengangs (...) die Beschäftigungschancen unmittelbar nach Studienabschluss“ sowie der gesamte weitere „Berufs- und Lebensverlauf“ geprägt werden können. Es zeigt sich, dass die Verläufe in den Beruf zwischen den verschiedenen Fachrichtungen auseinandergehen. Haak und Rasner (2009, 1), die in ihrer Studie den Übergang vom Studium in den Beruf untersuchen, verweisen darauf, dass sich die Berufseinmündung von AbsolventInnen eines geisteswissenschaftlichen Studiums im interdisziplinären Vergleich zu anderen AbsolventInnengruppen als schwierig erweist. Nach den Autorinnen sei der Übergang dieser AbsolventInnengruppe einerseits von längerer Dauer und andererseits gehen Teile dieser AbsolventInnengruppe im Gegensatz zu anderen AbsolventInnengruppen „häufiger (...) in atypische Beschäftigungen über“ (ebd.).

Der Übergang vom Studium in den Beruf kann sich für GeisteswissenschaftlerInnen als schwierig erweisen. Weshalb dies so ist und wie sich dieser Übergang für StudentInnen der Bildungswissenschaft gestalten kann, wird im Folgenden behandelt.

Der Übergang zwischen Studium und Beruf stellt nach Bührmann (2008, 11) weder einen Übergangsritus noch einen Statuswechsel dar, vielmehr sei es ein Wechsel in ein neues soziales System. Der Wechsel von der Hochschule in die berufliche Institution verlange von den AbsolventInnen, einen Lernprozess einzuleiten. Dahingehend, dass gelernt werden muss, welche Regeln in dem neuen System vorherrschen (vgl. ebd.). Der Übergang stellt eine Phase dar, in der das Studium zu einem Abschluss kommt und eine neue Lebensphase beginnt. Demnach sind Veränderungen in diesem Stadium des Übergangs mit der Beschäftigung der eigenen Person verbunden (vgl. ebd.).

Krawietz et al. (2013, 659) sprechen davon, dass der Übergang „aus der Hochschule heraus formal meist durch den Erwerb von Abschlüssen“ gekennzeichnet ist. Zu beobachten ist, dass sich der vormals geregelte Übergang durch die starke Individualisierung immer mehr auflöst. Da Studierende mitunter mehrere Tätigkeiten und Zusatzausbildungen nach Abschluss des Studiums absolvieren, können keine allgemeinen Aussagen über diesen Über-

⁹ Die hier vorgestellte Studie von Koepernik und Wolter entstand dabei in Zusammenarbeit mit der Hans-Böckler-Stiftung. Der Studie ging ein Projekt voraus, das sich mit dem Themenkomplex der demokratischen und sozialen Hochschule beschäftigen sollte. Der Studie zufolge soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die hochschulpolitische Diskussion zum Verhältnis von Studium und Beruf gegeben werden (vgl. Koepernik/Wolter 2010, 3; 7).

gang getroffen werden. Der Übergang wird damit durch das Subjekt gefärbt und erhält eine subjektive, nicht gänzlich übertragbare Konnotation (vgl. Krawietz et al. 2013, 659). „Hier spiegelt sich eine Entwicklung zu einer stärkeren Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensverläufen wider“ (ebd.). Es steht zur Diskussion, ob sich der Übergang vom Studium in den Beruf vielmehr durch Diskontinuität auszeichne und gerade nicht durch lineare Zuordnungsverläufe.

„Unter Bezug auf verschiedene Untersuchungen lässt sich sagen: Der Übergang vom Studium in den Beruf erfordert heute von den Betroffenen mehr Aufwand und er dauert – verglichen mit den 1970er und 1980er Jahren – länger“ (ebd., 660).

Die eigentliche „Übergangsphase [gegen, S.B.] ‚Ende des Studiums‘ beginnt also zum Teil schon lange vor dem formalen Austritt aus der“ (ebd.) Universität und geht über die Hochschule hinaus. Zu beobachten ist, dass sich eine immer größere Menge an Studierenden bereits vor dem Abschluss um eine Arbeitsstelle bemüht (vgl. ebd.). Zusätzlich dazu lassen Untersuchungen erkennen, dass „das erste Jahr [nach dem Abschluss, S.B.] noch stärker durch Übergangsformen in den Beruf gekennzeichnet“ (Böpple 2010, 84) ist. „Dazu gehören, (...) Praktika, Zweit- oder Aufbaustudien, geringfügige Beschäftigungen sowie die Arbeitssuche“ (ebd.). Jedoch nehmen diese Übergangsformen mit Verlauf der Zeit ab. Wie bereits Koepernik und Wolter (2010) spricht auch Böpple (2010, 101) davon, dass es weniger von „arbeitsmarkttheoretischen Faktoren“ abhängig sei, wie schnell der Berufseinstieg gelingt, sondern eher von „fachbezogenen Berufsbildern“. Dafür ausschlaggebend seien damit verbundene, teils „standardisierte Übergänge in den Beruf“ (ebd.). Dabei sei zu beobachten, dass für AbsolventInnen der Medizin und angehende JuristInnen „der Weg in den Beruf nach dem Studium stark institutionell vorgezeichnet und standardisiert“ (ebd., 102) ist. Dies sei bei AbsolventInnen der Pädagogik nicht der Fall, da es hier so scheint, als wäre das mit dem Studiengang verbundene Berufsbild ein „diffuses“ (ebd.). Je diffuser dieses Bild zu sein scheint, „desto langwieriger gestaltet sich der Übergang in den Beruf“ (ebd.). Somit gewinnt die studierte Fachrichtung bei der Gestaltung des Übergangs vom Studium in den Beruf an Relevanz (vgl. Koepernik/Wolter 2010, 72).

Rasner und Haak unternehmen den Versuch, zu klären, wieso besonders AbsolventInnen der Geisteswissenschaften von einem längeren Übergang betroffen sind. Sie gehen davon aus, dass durch die fehlenden Selektionsprozesse innerhalb des Studiums zusätzlich praxisrelevante Kompetenzen innerhalb und außerhalb des Studiums erlernt werden müssen, um somit einen gelingenden Übergang vom Studium in den Beruf zu absolvieren (vgl. Rasner/Haak 2009, 1; 22). Da der Selektionsprozess besonders schwach ausgeprägt sei, führt dies von Seiten der ArbeitgeberInnen zu Unsicherheiten, da keinerlei Anhaltspunkte hinsichtlich der „Leistungsdisposition“ (Rasner/Haak, 1; 22) von BewerberInnen vorhanden zu sein scheinen.

„Um einen reibungslosen Übergang vom Studium in den Beruf zu vollziehen, sind Geisteswissenschaftler [/Geisteswissenschaftlerinnen, S.B.] deshalb gezwungen, die fehlende Praxisrelevanz im Curriculum durch zusätzliche praxisrelevante Signale anzureichern. So kann beispielsweise eine abgeschlossene berufliche Ausbildung vor Aufnahme des Studiums den Übergang in abhängige Beschäftigung wesentlich erleichtern“ (ebd., 22).

Es kommt an der Stelle deutlich zum Ausdruck, dass praktische Erfahrungen während des Studiums oder eine abgeschlossene Ausbildung vor dem Studium die Berufseinmündung erleichtern können bzw. kann. Es stellt jedoch keinerseits ein Novum dar, dass die Aneignung von praktischen Kenntnissen abseits der Hochschule die Berufseinmündung erleichtern könne. Jedoch kann dies auch nicht als die Norm bezeichnet werden, sich außerhalb der Hochschule praktische Fähigkeiten anzueignen. Vielmehr soll an der Stelle darauf verwiesen werden, dass bereits erlernte praktische Fähigkeiten die Berufssuche vereinfachen und beschleunigen können. Unbestreitbar sei nach Bührmann (2008, 21), dass der Übergangsprozess in den Beruf nicht nach dem Studium beginne, sondern bereits während des Studiums. In der 2008 durchgeführten Untersuchung formuliert Bührmann angelehnt an van Genneps Phasenmodell drei Phasen, die für den Übergang von der Hochschule in den Beruf relevant sind. Die erste Phase bezieht sich auf das Studium selbst, die zweite Phase betrifft die tatsächliche Bewerbung für den angestrebten Beruf und die dritte Phase behandelt den damit verbundenen Berufseinstieg (vgl. ebd., 19ff.).

Bereits in der Phase des *Studiums* werden laut Bührmann die Weichen für das Erleben und Gelingen des Übergangs vom Studium in den Beruf gelegt. Denn schon im Studium finden die ersten Auseinandersetzungen und Planungen des voranstehenden Übergangs statt (vgl. ebd., 78). Auch Bührmann geht wie Rasner und Haak davon aus, dass die bereits im und während des Studiums erlernten praktische Erfahrungen als „förderlicher Faktor“ (ebd., 79) gesehen werden können, wenn es zum einen um die berufliche Orientierung, und zum anderen um die berufliche Vernetzung geht (vgl. ebd., 79f.). Von damit verbundenen Praktika würden nicht nur die StudentInnen profitieren, sondern auch die Unternehmen, da bereits im Rahmen dieser Praktika ersichtlich wird, ob Studierende für die angestrebte Tätigkeit geeignet sind (vgl. ebd., 80). Wie bereits im Zusammenhang bei Rasner und Haak erwähnt, garantiert die Absolvierung eines Praktikums jedoch keineswegs die Berufseinmündung, es könne sie lediglich vereinfachen (vgl. ebd., 83).

Eine zentrale Rolle in der Zeit fällt laut Bührmann (2008, 91) den Mitstudierenden zu. Diese nehmen eine unterstützende und soziale Rolle ein. Verstärkt wird dies dadurch, dass sich in der Phase befindliche Mitstudierende mit den gleichen Aufgaben und Problemen konfrontiert sehen. Sie können als InformantInnen und VermittlerInnen fungieren, die bereits erlernte Techniken der Bewerbung weitergeben oder ‚lediglich‘ Unterstützung bei der Arbeitsplatzvermittlung leisten (Bührmann 2008, 94). Das Ende des Studiums macht Bührmann als endgültigen Auslöser für den Übergang fest.

In einem zweiten Schritt spricht Bührmann (2008, 85) von der Phase der *Bewerbung*. Mit Verweis auf van Gennep und Turner folgt nach der Ablösungsphase vom Studium eine Schwellenphase, die als unstrukturiert und verwirrend erlebt werden kann. Folgt man der Logik von van Gennep und Turner dann stellen die Abgabe der Diplomarbeit, die Abschlussprüfung und die Erlangung des Diploms Momente dar, die den AbsolventInnen Struktur und Stabilität in dieser Phase geben können (vgl. ebd., 85). Diese Momente können als förderlich erlebt werden, wenn es darum geht, den bevorstehenden Übergang zu meistern. Bührmann spricht davon, dass besonders „Flexibilität, sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten“ (ebd., 44), die Bewerbungschancen erhöhen würden.

Als letzte Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf bezeichnet Bührmann (2008, 89) den Einstieg in den tatsächlichen Beruf. Der erste Arbeitstag wird als Beginn dieser Phase verstanden. Formal gesehen stellen die Probezeit oder die ersten 100 Tage des Berufes diese Phase darstellen. Bührmann (2008, 90) unterscheidet zwischen zwei Ebenen, die zur beruflichen Integration und zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs dazugehören. Inhaltlich gesehen, kann der Berufseinstieg als gelingend bezeichnet werden, wenn es zu einer „Umsetzung der erforderlichen Fachkenntnisse“ (ebd.) kommt. Sozial gesehen, wird der Berufseinstieg als gelingend bezeichnet, wenn „auf der sozialen Ebene (...) eine Integration in das Sozialgefüge der beruflichen Institution“ (ebd.) stattfindet. Eine weitere Rolle spielen die Mitglieder der jeweiligen Institutionen, denn diese beeinflussen eine erfolgreiche Integration (vgl. ebd., 95). Es wird ersichtlich, dass das Gelingen eines Übergangs auch hier vom Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft abhängig ist. Es geht nicht bloß um die sozialen Anpassungsfähigkeiten des Subjekts, sondern auch um die Unterstützung der jeweils mitwirkenden Mitglieder (vgl. ebd., 97).

Die Relevanz der hier vorgestellten Beiträge liegt darin, dass in der Arbeit darauf zu achten ist, dass unterschiedliche Auffassungen von Übergängen zu unterschiedlichen Herangehensweisen in der Auswertung führen können. Demnach muss eine besondere Aufmerksamkeit daraufgelegt werden, dass Übergänge eine Komplexität aufweisen, die nicht bloß durch ein Modell beschrieben werden kann. Übergänge können unterschiedlich wahrgenommen werden und weisen dadurch eine hohe Vielschichtigkeit auf. Diese Vielschichtigkeit sollte durch die Darstellung der verschiedenen Beiträge herausgearbeitet werden und die Grundlage für die Auswertung bilden. Das Ziel ist, diese unterschiedlichen Sichtweisen zu beachten.

II Methodologische und methodische Vorgehensweise

Der folgende Teil thematisiert die methodische und methodologische Vorgehensweise, die in dieser Masterarbeit verfolgt wird. In einem ersten Schritt wird dazu noch einmal die Forschungsfrage vorgestellt. Danach erfolgt die Erläuterung des methodologischen Rahmenkonzepts. In einem weiteren Schritt wird auf die Erhebungsmethode und die Dokumentation des Forschungsprozesses eingegangen, in dem die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses nachgezeichnet werden.

3. Fragestellung

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium und im Beruf aus Sicht ehemaliger PädagogikstudentInnen. Der Fokus der Forschungsarbeit liegt darauf, herauszuarbeiten, wie ehemalige StudentInnen der Pädagogik Theorie und Praxis sowohl im Studium wie auch im Beruf beschreiben. Ein weiteres Augenmerk liegt darauf, aufzuzeigen, welche Rolle der Übergang vom Studium in den Beruf in diesem Zusammenhang spielt. Darauf aufbauend wurden folgende zwei forschungsleitende Fragen entwickelt:

„Wie beschreiben ehemalige PädagogikstudentInnen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rückblick auf ihr Studium und im Hinblick auf ihren Beruf?“

und

„Wie gestaltet sich der Übergang und welche Rolle spielt er in diesem Zusammenhang?“

Es soll konkret herausgearbeitet werden, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium beschrieben wird. Des Weiteren richtet sich der Fokus auf dieses Verhältnis im Beruf. Diesbezüglich soll beleuchtet werden, wie die ErzählerInnen dieses Verhältnis im Beruf beschreiben.

Die zweite forschungsleitende Frage bezieht sich auf die Phase zwischen Studium und Beruf, nämlich den Übergang zwischen den beiden Phasen. Hierbei soll untersucht werden, welche Rolle der Übergang in den Erzählungen spielt und welche Bedeutung er von den ErzählerInnen zugeschrieben bekommt.

4. Methodologisches Rahmenkonzept – „Grounded Theory“

Das in der Masterarbeit vorgestellte Forschungsvorhaben zielt auf die Entdeckung neuer Phänomene in Bezug auf das Erleben von Theorie und Praxis im Studium wie auch im Berufsleben. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, wurde das theoriegenerierende Verfahren der Methodologie der Grounded Theory gewählt. Es wurde davon abgesehen, Hypothe-

sen aufzustellen, die im Rahmen der Masterarbeit überprüft werden. Dagegen wurde eine offenere Herangehensweise gewählt, welche die Basis der Untersuchung bildet. Diese kennzeichnet sich dadurch, dass die Generierung einer Theorie durch das Material selbst erfolgt. Ein Grundanliegen der Grounded Theory, die in den 1960er Jahren von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt wurde, ist es, bereits am Anfang des Forschungsprozesses zu gewährleisten, dass empirische Forschung und Theoriebildung eng miteinander verknüpft sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 192). „Empirische Forschung zielt darauf, Theorie zu generieren, und Theorie wiederum wird nicht ‚von oben her entfaltet‘“ (ebd.), vielmehr soll sie in diesem wechselseitigen Forschungsprozess begründet sein. Das Ziel war es nach Glaser und Strauss Theorien aus den vorliegenden Daten zu generieren und nicht mit bereits fertigen Konzepten an diese heranzugehen (vgl. ebd., 195).

Die Methodologie der Grounded Theory ist nicht auf eine bestimmte Erhebungsform beschränkt. Nach Glaser sei alles relevant, was aus den verschiedenen Datenmaterialien gewonnen werden könne (vgl. ebd.). Ob dies nun Beobachtungen, Interviews, Transkriptionen oder Gruppengespräche sind, steht nicht im Vordergrund. „Der Schwerpunkt liegt hier (...) nicht auf der Form der Erhebung, sondern auf dem Prozess des Sampling und der Theoriebildung“ (ebd.). Es sei „wesentlich (...), dass von Anfang an erste Hypothesen am Material entwickelt werden und darauf basierend neues Material erhoben wird, das dazu dient, die entstehende Theorie zu überprüfen und weiterzuentwickeln“ (ebd.).

Die Vertreter der Grounded Theory nahmen eine Abgrenzung zu damals vorherrschenden nomologisch-deduktiven¹⁰ Modellen vor (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu bezeichneten sie ihren Zugang als induktiv¹¹. Die Grounded Theory kennzeichnet sich vielmehr durch „eine kontinuierliche Abfolge induktiver und deduktiver Schritte“ (ebd., 198) – der Forschungsablauf orientiert sich am Prinzip der Abduktion (ebd., 197) – aus. Das bedeutet, dass sich im Forschungsprozess Induktion und Deduktion abwechseln und dass der Auswertungsprozess bereits durch theoretische Vorannahmen der Forschenden geleitet wird, wobei die Vorannahmen wieder verworfen werden können (vgl. ebd.).

Um die deduktiven und induktiven Schritte miteinander verbinden zu können, wird das vorhandene Material in mehreren Schritten immer wieder untereinander verglichen (vgl. Strübing 2008, 18). Diesen Prozess bezeichnen Glaser und Strauss als Kodieren. Ziel ist es, durch die Datenanalyse „einen interpretativen Zugang zu den gewonnenen Datenmaterialien zu schaffen“ (ebd., 19). Kodieren im Rahmen der Grounded Theory wird als der Prozess verstanden, der die „Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empiri-

¹⁰ Nomologisch-deduktive Modelle zielen darauf, Theorien zu testen und zu verifizieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 196). Es wird bereits mit vorgefertigten Hypothesen in den Forschungsprozess gegangen (ebd.)

¹¹ Diese Bezeichnung führte zu Missverständnissen. In Folge wurde der rein induktive Aspekt der Grounded Theory mehrfach relativiert. Er wird zudem der Forschungslogik der Grounded Theory nicht gerecht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 196).

schen Material“ (Strübing 2008, 19) gewährleistet. Dadurch wird eine Verbindung ermöglicht, Theorie und Empirie miteinander zu kombinieren.

Strauss spaltet den Kodierprozess in drei Schritte, wobei diese Schritte keiner festen Reihenfolge unterliegen und nicht voneinander abgegrenzt zu denken sind (vgl. ebd., 20f.). Beim *offenen Kodieren* werden die Daten „aufgebrochen“, um dadurch Phänomene und ihre Eigenschaften konzipieren zu können (vgl. ebd.). Das *axiale Kodieren* zeichnet sich dadurch aus, dass die am Material erarbeiteten Konzepte miteinander in Beziehung gesetzt und durch ständiges Vergleichen überprüft werden (vgl. ebd.). Dadurch entstehen Kernkategorien, die sich als zentral für die entstehende Theorie herausstellen können (vgl. ebd.). Das *selektive Kodieren* zielt in einem weiteren Schritt darauf ab, die Beziehung der entwickelten Konzepte zu den Kernkategorien zu klären (vgl. ebd.). Das Kodierparadigma nach Strauss folgt einer „handlungs- bzw. interaktionstheoretische[n] Logik“ (Dausien 1996, 103).

Da es sich in der vorliegenden Arbeit „um komplexe narrative Re-Konstruktionen der eigenen Lebensgeschichte“ (ebd., 106) von StudentInnen handelt und die „Studien von Glaser und Strauss (...) auf die Analyse von Handlungsstrategien in einem spezifischen Interaktionsfeld abzielen“ (ebd.), ist es nötig, ein anderes Kodierparadigma für die Forschung zu wählen. Denn es geht nicht darum, eine Lebensgeschichte als die Summierung von Handlungsabläufen zu sehen, sondern die Rekonstruktion der Lebensgeschichte in ihrer Einzigartigkeit und Eigenlogik wahrzunehmen (vgl. ebd.). Des Weiteren handelt es sich in der Forschungsarbeit „um die Aufschichtung und (...) Verarbeitung von Handlungen und Ereignissen in autobiographischer Retrospektive“ (ebd.). Folgt man den Ausführungen Dausiens weiter (vgl. ebd., 107-111), so zeichnen sich biographische Erzählungen durch „Gestalthaftigkeit, Prozessualität und Perspektivität“ (ebd., 111) aus. Das theoretische Konzept der „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ von Fritz Schütze (1984), der „die genannten Merkmale biographischer Erzählungen (...) auf der Basis empirischer Forschungen expliziert hat (...) [ist, S.B] deshalb als Kodierparadigma geeignet“ (ebd.).

Im nächsten Kapitel wird auf die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ von Fritz Schütze, die für die Auswertung als Analyseinstrument zentral sind, eingegangen.

4.1 Die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Schütze (1984)

Nach Schütze (1984) kann durch das Gelingen eines autobiographisch-narrativen Interviews eine „*Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebenslaufs*“ (Schütze 1984, 78; Hervorh. im Original) entstehen. Dabei unterliegt die Stegreiferzählung Zugzwängen¹². In einer Stegrei-

¹² Dabei geht Schütze (1984, 81) davon aus, dass der Prozess des Stegreiferzählens drei Zugzwängen unterliegt. Der *Detaillierungszwang* kennzeichnet sich dadurch, dass von Seiten der ErzählerInnen genügend Hintergrundin-

ferzählung werden die Lebensphasen nach Schütze (1984, 78) nicht nur durch „*Darstellungsinhalte*“ rekapituliert, „sondern auch durch *die Art, wie vom Informanten* [/von der Informantin, S.B.] *die Darstellung vorgenommen wird*“. Es kommt nach Schütze (1984, 79) dazu, dass der/die ErzählerIn durch sogenannte „Markierer“, für die Strukturierung ehemals erlebter „Erfahrungsprozesse“, die durch „Erfahrungsstücke“ miteinander verknüpft sind, sorgt. Schütze (1984) nimmt die Gliederung der Figuren wie folgt vor:

„*Biographie- und Ereignisträger* [/Biographie- und Ereignisträgerinnen, S.B.] *nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich veränderten sozialen Beziehung*“¹³

Zu Beginn der autobiographischen Stegreiferzählung führt sich der/die ErzählerIn selbst als BiographieträgerIn ein. Dies geschieht meistens durch die Darstellung des biographischen Rahmens. Es werden der Geburtsort, das Elternhaus und die familiäre Lage dargestellt. Neben dem/der BiographieträgerIn können weitere EreignisträgerInnen in der autobiographischen Erzählung erwähnt werden. Als EreignisträgerIn kann jede *soziale Einheit*, seien dies nun Menschen, Gruppen oder Objekte, auftreten. Diese weisen mitunter eine hohe Bedeutung für den/die BiographieträgerIn in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang auf. Der/die BiographieträgerIn steht mit den EreignisträgerInnen in einer Beziehung. In welcher Beziehung sie zueinanderstehen, wird durch den/die BiographieträgerIn geklärt. Mitunter erfolgt dies durch eine Charakterisierung der Beziehung zwischen dem/der BiographieträgerIn und dem/der EreignisträgerIn. Schütze verweist darauf, dass es durchaus möglich ist, „*daß der* [/die, S.B.] *Biographieträger* [/Biographieträgerin, S.B.] *in bestimmten Erzählpassagen (...) seine* [/ihre, S.B.] *Funktion als Geschichtsträger* [/Geschichtsträgerin, S.B.] *verliert*“ (Schütze 1984, 85; Hervorh. im Original). „Im Verlauf der autobiographischen Stegreiferzählung kommt der [/die, S.B.] Erzähler [/Erzählerin, S.B.] immer wieder auf sich als Biographieträger [/Biographieträgerin, S.B.] zurück“ (ebd., 87; Hervorh. im Original).

„*Ereignis- und Erfahrungsverkettung*“

„Gegenstand einer autobiographischen Erzählung ist stets eine *Abfolge von Zustandsänderungen des* [/der, S.B.] *Biographieträgers* [/Biographieträgerin, S.B.]“ (Schütze, 1984, 88). Die Zustandsänderungen sind wiederum mit Ereignisabläufen verbunden. Nach Schütze (1984, 88) besteht ein Ereignisablauf aus einzelnen Ereignisketten, welche sich „aus zeitlich

formation und Detaillierung in Bezug auf die Erzählung gegeben wird, damit diese nachvollziehbar ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 80). So dient der Zwang der Plausibilisierung des Geschehens (vgl. Bohnsack 2007, 93). Der *Gestaltschließungszwang* äußert sich dadurch, dass der/die ErzählerIn über die Kompetenz verfügt, selbst darüber zu entscheiden, wann die Erzählung abgeschlossen ist „– d.h. ihre ‚Gestalt geschlossen‘ – ist oder nicht“ (Bohnsack 2007, 93). Der *Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang* führt innerhalb der Erzählung dazu, dass die ErzählerInnen sich auf das Wesentlichste ihrer Erzählung beschränken und bestimmte Relevanzen festlegen (vgl. Bohnsack 2007, 93; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 81). Demnach wird die Erzählung in ihrer Struktur verdichtet und kondensiert (vgl. Bohnsack 2007, 93). Die Zugzwänge dienen „als die allgemeinsten Konstruktionsgesichtspunkte für die kognitiven Figuren“ (Schütze 1984, 81).

¹³ Die kognitiven Figuren und die damit einhergehenden Überschriften gehen auf Fritz Schütze (1984, 81 Hervorh. im Original) zurück.

hintereinandergeordneten Einzelereignissen“ zusammensetzen. Eine „Erzählkette repräsentiert den Zusammenhang der Einzelerlebnisse im Rahmen zeitlich ausgedehnter Prozeßabläufe“ (Schütze 1984, 92). Die Einzelereignisse stehen in „systematischer Beziehung zueinander und bilden übergreifende *Prozeßabläufe*“ (ebd., 88; Hervorh. im Original). Der Stellenwert der Prozessabläufe wird durch die Erfahrungshaltung, die der/die BiographieträgerIn gegenüber den Ereignisabläufen einnimmt, bestimmt. Schütze (1984) unterscheidet zwischen vier Arten der Haltung gegenüber „*lebensgeschichtlichen Erlebnissen*“ (ebd., 92; Hervorh. im Original).

1. *Biographische Handlungsschemata*¹⁴

Diese können von dem/der BiographieträgerIn geplant sein. Ein gelingender oder scheiternder Versuch stellt den Erfahrungsablauf dar.

2. *Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte*

Hierbei geht es um die Erwartungshaltung von Seiten der InteraktionspartnerInnen gegenüber dem/der BiographieträgerIn. „Der Erfahrungsablauf besteht dann in der Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte“ (Schütze 1984, 92).

3. *Verlaufskurven*

Lebensgeschichtliche Ereignisse können dazu führen, dass sich der/die BiographieträgerIn von ihnen überwältigt fühlt. Dabei kann es dazu kommen, dass auf diese Ereignisse nur noch reagiert werden kann. Es fällt daher schwer einen „Gleichgewichtsstand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (Schütze 1984, 92).

4. *Wandlungsprozesse*

Relevante lebensgeschichtliche Ereignisse können „wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers [/der Biographieträgerin, S.B.] haben“ (Schütze 1984, 92; Hervorh. im Original). Im Gegensatz zu Handlungsschemata können diese jedoch überraschend auftreten „und der Biographieträger [/die Biographieträgerin, S.B.] erfährt sie als systematische Veränderung seiner [/ihrer, S.B.] Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.).

„Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse“

„Zustandsänderungen des [/der, S.B.] Biographieträgers [/Biographieträgerin, S.B.] und anderer Ereignisträger [/Ereignisträgerinnen, S.B.] finden in sozialen Rahmen statt“ (Schütze

¹⁴ Die folgenden Ausführungen und Betitelungen zu den vier Einzelpunkten, beziehen sich allesamt auf Schütze (1984, 92; Hervorh. im Original).

1984, 98). Sie fungieren als „Bedingungsgefüge für das Zustandekommen der mit Zustandsänderung verbundenen Ereignisabläufe“ (Schütze 1984, 98). Schütze verortet die Zustandsänderungen in *„Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale[n], S.B.] Welten“* (ebd.; Hervorh. im Original). Die Zustandsänderungen werden erst durch den sozialen Rahmen ermöglicht (vgl. ebd., 99). Für die Darstellung sozialer Prozesse und den sozialen Rahmen „gibt es zwei *unterschiedliche Präsentationsformen*“ (ebd.; Hervorh. im Original). Dazu zählen *„die dramatische szenische Höhepunkterzählung“* und *„die systematische Beschreibung des sozialen Rahmens“* (ebd.; Hervorh. im Original). Bei diesen Zustandsänderungen – sei es nun von BiographieträgerInnen oder EreignisträgerInnen – „kommt es (a) zu *Ereignis- und Erlebnishöhepunkten* innerhalb suprasegmental dargestellter Prozeßstrukturen des Lebensablaufs sowie auch (b) zu entscheidenden *Wendepunkten des Wechsels zwischen* einzelnen suprasegmentalen *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*“ (ebd., 100; Hervorh. im Original).

„Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“

Diese kognitive Figur des autobiographischen Stegreiferzählens stellt nach Schütze (1984, 102) eine selbstständige Figur dar. Denn auf sie wirke *„das narrative Darstellungsverfahren in einer ganz spezifischen, nur für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte typischen Version“* (ebd.; Hervorh. im Original). Schütze (1984, 103) streicht in Bezug darauf die Bedeutung der „Erzählpräambeln“ als auch die „*ergebnissichernde, bilanzierende Vorkoda- bzw. Zwischenkoda-Phase des autobiographischen Stegreiferzählens*“ heraus. Erzählpräambeln geben „eine Vorschau darauf, was für den Erzähler [die Erzählerin, S.B.] am Gesamtzusammenhang seiner [ihrer, S.B.] lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wichtig erscheint“ (ebd.). Unter diesem Aspekt und der Gewichtung in Bezug auf die Relevanz von Seiten des/der Erzählers/Erzählerin wird die Lebensgeschichte erzählt. Weiters erfolgt die Stegreiferzählung unter einem bestimmten Aspekt bzw. Gesichtspunkt, von dem aus der/die ErzählerIn seine/ihre Lebensgeschichte erzählt. Schütze nennt diesen Aspekt *„‘autobiographische Thematisierung‘“* (ebd., 103; Hervorh. im Original). Sozusagen ein *„Standpunkt, von dem aus der Erzähler [die Erzählerin, S.B.] die Lebensgeschichte erzählt“* (ebd.; Hervorh. im Original). Die autobiographische Erzählung unterliegt einer Ordnungsstruktur, die von dem/der ErzählerIn durchaus in unbewusster Weise vorgenommen wird. Die Ordnungsstruktur kann sich durch formale und inhaltliche Gliederung der lebensgeschichtlichen Darstellung ausdrücken (vgl., 103f.). Schütze (1984, 104; Hervorh. im Original) bezeichnet das als *„‘biographische Gesamtformung‘“*. Die Zustandsänderungen unterliegen damit einer autobiographischen Thematisierung sowie einer biographischen Gesamtformung.

Schütze verweist im Anschluss an die Ausführung der kognitiven Figuren darauf, dass diese für „die formale Geordnetheit des autobiographischen Stegreiferzählens“ sorgen (Schütze

1984, 108). Die Geordnetheit drückt sich unter anderem dadurch aus, dass lebensgeschichtliche Ereignisse in spezifische Einheiten gegliedert werden, die je nach thematischer Relevanz aufgegliedert werden (vgl. ebd.). Diese Einheiten unterliegen einer hierarchischen Ordnung und werden je nach Fokussierung in das Zentrum der Erzählung gestellt oder nicht (vgl. ebd., 108f.).

Dausien (1996, 115) erläutert, dass die allgemeine „Ordnungsstruktur“ einer Stegreiferzählung eine wichtige Rolle bei der Interpretation der Erzählung spielt. Sie stellt sozusagen den „Schlüssel zur Interpretation des Erzählten“ (ebd.) dar. „Das Konzept der kognitiven Figuren liefert somit die *allgemeinen* Kategorien zur Analyse der *konkreten* Erfahrungsaufschichtung und narrativen Rekapitulation eines Falles“ (ebd.; Hervorh. im Original). Die damit gewählte Analyse anhand der kognitiven Figuren folgt dem methodologischen Grundprinzip der Grounded Theory. „Das Verhältnis von Theorie und Empirie folgt einer abduktiven Logik“ (ebd.). Die damit gewählte Analyse erlaubt es, die Offenheit und Besonderheit des Einzelfalles zu berücksichtigen, aber in einem weiteren Schritt über diesen hinauszugehen und neue Zusammenhänge zu finden, die „dann zu einer Veränderung oder Erweiterung der Ausgangskonzepte führen können“ (ebd.).

4.2 Die Erhebungsmethode – das biographisch-narrative Interview nach Schütze (1983)

Um die Erlebnisse und Erfahrungen, die StudentInnen der Pädagogik im Studium und im Weiteren im und nach dem Übergang in den Beruf machten, zu erfassen, musste eine Erhebungsmethode gewählt werden, die eine möglichst große „Offenheit“ zulässt. Nach Küsters (2009, 39) sei „die Offenheit ein Konstituens von qualitativen Forschungsprozessen“. Die Offenheit sollte dadurch gewährleistet werden, dass den ErzählerInnen die Möglichkeit geboten wurde, eine möglichst individuelle Gestaltung und Strukturierung der Darstellung ihrer Lebensgeschichte vorzunehmen. Der Blick sollte nicht bloß auf eine bestimmte Phase im Leben der ErzählerInnen gerichtet sein, sondern vielmehr ging es darum, die Lebensgeschichte in ihrer Ganzheit zu erfassen. Durch das biographisch-narrative Interview kam die Relevanzsetzung der Erzählung zu einem von den ErzählerInnen, zum anderen wurde die Thematik der Erzählung nicht durch vorgefertigte Fragen des Forschers gelenkt. Das narrative Interview schien zudem geeignet zu sein, die Erfahrungen während des Studiums zu erforschen und in einem weiteren Schritt eine mögliche Verbindung zu den Erfahrungen nach dem Studium im Beruf herzustellen.

Fritz Schütze entwickelte in den 1970er Jahren im Kollegium mit seiner Arbeitsgruppe die Grundformen des narrativen Interviews. Der symbolische Interaktionismus galt als theoretischer Hintergrund (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 79). Grundlegend für diesen „ist die

Annahme, dass die soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns der Gesellschaftsmitglieder 'existiert', sondern jeweils im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt wird" (Küstners 2009, 18). Demnach wird Gesellschaft von ihren Mitgliedern respektive Individuen durch symbolische Interaktionen hervorgebracht und ständig verändert. Eine tragende Rolle spielt die Kommunikation, denn diese symbolischen Interaktionen werden im Horizont des symbolischen Interaktionismus als Kommunikationsprozesse verstanden, die einem ständigen Wandel unterliegen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 79; Küstners 2009, 18). Soziale Wirklichkeit wird „nicht als etwas Statisches, sondern als ein Prozessgeschehen verstanden, das prinzipiell in jeder Interaktionssituation aufs Neue aktualisiert und ausgehandelt wird und werden muss“ (Küstners 2009, 18). Vor diesem Hintergrund entwickelte Schütze ein Verfahren, dass die kommunikativen Interaktionen sinnverstehend untersuchen konnte (vgl. ebd.). Die Besonderheit des narrativen Interviews liegt darin, dass die Relevanzsetzung der Erzählung durch die InterviewpartnerInnen erfolgt und der/die InterviewerIn sich weitgehend zurückhält (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 85). Es geht darum, dass die ErzählerInnen ungehindert von dem/der Forschenden Schwerpunkte in ihren Erzählungen setzen können (vgl. Bohnsack 2007, 92). Durch das narrative Interview sollen die Forschenden die Möglichkeit erlangen, die autobiographischen Verläufe nachvollziehen und an den Erfahrungen der ErzählerInnen teilhaben zu können. Zusätzlich stellt das narrative Interview nach Schütze eine Methode dar, welche es möglich machen soll, die zeitlichen Verhältnisse und sachlichen Abfolgen lebensgeschichtlicher Prozesse durch die „autobiographische Stegreiferzählung“ zu reproduzieren (vgl. Schütze 1983, 285).

Das autobiographisch-narrative Interview zeichnet sich dadurch aus, „daß der Informant [/die Informantin, S.B.] akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen, und daß er [/sie, S.B.] keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecke bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt“ (Schütze 1984, 78). Im Sinne Schützes gelingt das autobiographisch-narrative Interview dann, wenn eine Stegreiferzählung zu Stande kommt, die nicht bereits vor dem Interview vorbereitet wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 80). Das narrative Interview dient demnach als Mittel, diese autobiographische Stegreiferzählung zu ermöglichen und dem/der ErzählerIn die Möglichkeit zu bieten, für eine eigene Relevanzsetzung zu sorgen. Im Rahmen des autobiographischen Stegreiferzählens spricht Schütze (1984, 116) davon, dass dieser Form der Erzählung kognitive Figuren zu Grunde liegen (vgl. Kapitel 4.1).

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 85) kommt es vor der Durchführung eines narrativen Interviews dazu, dass die Interviewpersonen in einem Vorgespräch über die formalen Strukturen des Interviews aufgeklärt werden. Themen des Vorgesprächs sind sowohl die Vorstellung untereinander als auch die Heranführung an das Forschungsvorhaben. Des Weiteren werden die Forschungsfrage und andere offen gebliebene Fragen geklärt. Den Inter-

viewpartnerInnen wird die Anonymität zugesichert und das Forschungsinstrument vorgestellt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 85).

Das narrative Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung, die in Form einer Frage formuliert wird. Der Inhalt der Frage kann sich auf einzelne Lebensabschnitte oder auf die ganze Lebensgeschichte der ErzählerInnen beziehen. In dieser Phase hält sich der/die ForscherIn bewusst zurück und verbleibt in der Rolle des/der Zuhörers/ZuhörerIn (vgl. ebd.). Signalisiert der/die ErzählerIn, dass er/sie mit seiner/ihrer Erzählung zu einem Ende gekommen ist, kann im zweiten Teil des Interviews mit dem Nachfragen begonnen werden. Hierbei geht es darum, „weitere narrative Sequenzen hervorzulocken, wobei die *Nachfragen* zunächst *immanent* an das anschließen sollen, was bereits angedeutet ist“ (ebd., 86; Hervor. im Original). Im dritten und letzten Teil des narrativen Interviews können die InterviewpartnerInnen dazu aufgefordert werden, ihre heutige Sicht der Dinge darzulegen und über das Gesprochene theoretisch zu bilanzieren (vgl. ebd.). Der Vorgang wird als „exmanentes“ (ebd.) Fragen bezeichnet. Es können, „bestimmte thematische Fragen, die für die Forschung relevant sind, gestellt werden, die nicht immanent auf das bereits Erzählte bezogen sind. Gerade diese (...) Phase des narrativen Interviews lässt (...) Raum für forschungsspezifische Themen“ (ebd., 86f.).

Schütze (1983, 285) erläutert, dass das

„autobiographisch-narrative Interview (...) Datentexte [erzeugt, S.B.], welche die Ereignisverstrickung und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers [/der Biographieträgerin, S.B.] so lückenlos reproduzieren kann, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist“.

„Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘“ (ebd., 285f.), wie zum Beispiel die Erfahrungen der BiographieträgerInnen mit Ereignissen und ihrer spezifischen Verarbeitung kommen dadurch zum Ausdruck (vgl. ebd.).

„Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forscher [/der Forscherin, S.B.] motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (ebd., 286).

5. Dokumentation des Forschungsablaufs

Das folgende Kapitel dient zur Darstellung des Forschungsverlaufs. Dabei wird auf das Sample und die Erhebung der narrativen Interviews und die konkreten Auswertungsschritte dieser Arbeit eingegangen.

5.1 Das Sample

In der Arbeit wird davon abgesehen, dem von Glaser und Strauss (1967) entwickelten Verfahren des „theoretical sampling“ genau nachzugehen. Aus forschungsökonomischen und zeitlichen Gründen wurde bei der Auswahl des Samples und der Auswahl der damit verbundenen InterviewpartnerInnen auf das theoretical sampling verzichtet. Folgend wurde einer anderen Samplingstrategie nachgegangen „– in der Literatur manchmal auch als ‚selektives Sampling‘ (...) bezeichnet“ (Kelle/Kluge 2010, 5). Dabei werden „vor der Datenerhebung Festlegungen (...) über 1. relevante *Merkmale* für die Fallauswahl, 2. *Merkmalsausprägungen* und 3. die *Größe* des qualitativen Samples [getroffen, S.B.] (ebd.; Hervorh. im Original). Ausgehend vom Forschungsinteresse und der sich daraus ergebenden Forschungsfrage mussten im Vorfeld einige Aspekte in Bezug auf die Zusammensetzung des Samples geklärt werden. Dazu gehörte vor allem ehemalige PädagogikstudentInnen¹⁵ zu finden, die das Diplomstudium der Pädagogik absolviert haben. Hierbei war das Ziel, nur Personen zu interviewen, bei denen der Abschluss des Studiums bereits drei Jahre zurücklag. Damit sollte gewährleistet werden, dass zum einen eine gewisse Distanz zur Studienzeit vorhanden war und zum anderen, dass der Berufseinstieg bereits ein paar Jahre zurücklag. Es erschien im Vorfeld sinnvoll zu sein, Personen auszuwählen, die bereits berufliche Erfahrung gesammelt hatten und bei denen eine gewisse Distanz zur Studienzeit eingetreten war. Grundsätzlich ging es darum, möglichst beide Bereiche des Forschungsinteresses abzudecken.

Der Zugang zum Feld erfolgte über eine Lehrperson des Institutes der Bildungswissenschaft. Die Lehrperson war in den Grundzügen über mein Forschungsvorhaben informiert. Durch sie konnte ein Kontakt zu möglichen InterviewpartnerInnen hergestellt werden. Über die Lehrperson wurden vier Kontakte hergestellt. Nach der Kontaktaufnahme zu den einzelnen Interviewpartnerinnen stellte sich die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Termin zu vereinbaren. Dies führte dazu, dass die Termine mehrmals verschoben wurden. Eine der Interviewpersonen sagte aus Zeitmangel gänzlich ab, meinte jedoch, dass sie bei Bedarf trotzdem noch zu einem Interview bereit wäre. Schließlich erklärten sich drei Personen bereit, ein biographisch-narratives Interview zu führen. Zusätzlich zu den drei geführten Interviews wurde ein Interview ausgewählt, dass im Zuge eines Lehrforschungsprojektes an der Universität Wien entstand¹⁶. Demnach besteht das Sample aus vier biographisch-narrativen Interviews mit ehemaligen Diplomstudentinnen der Pädagogik, die zu dem Zeitpunkt des Interviews beruflich tätig waren.

¹⁵ Für das Forschungsvorhaben wurden ausschließlich weibliche Interviewpartnerinnen gewonnen. Wenn sich die Ausführungen nur auf diese Interviewpartnerinnen beziehen wird auf das Binnen-I verzichtet.

¹⁶ Das Lehrforschungsprojekt fand im Rahmen des Seminars „Bildung, Biographie und Lebensalter- Studienbiographien im historischen Wandel“ im Wintersemester- und Sommersemester 2014/2015 bei Frau Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien statt. Das Interesse lag darauf, Studienbiographien im historischen Wandel zu betrachten. Dabei wurden Bildungs- und Berufsbiographien von AbsolventInnen des Pädagogikstudiums erhoben. Im Vordergrund standen die persönlichen Erfahrungen der StudentInnen, ihr Weg ins Studium und die Erfahrungen während und nach der Studienzeit.

5.2 Erhebung

Die Kontaktvermittlung fand über eine Lehrperson statt, die über das Forschungsvorhaben informiert war. Nach der Kontaktaufnahme mit den möglichen Interviewpartnerinnen wurde vorgeschlagen, vor dem eigentlichen Termin ein Vorgespräch zu führen. Bereits bei der Kontaktaufnahme, die durch E-Mails stattfand, wurden die Interviewpartnerinnen darüber aufgeklärt, dass es sich bei den Interviews um narrative Interviews handeln wird. Das konkrete Thema der Masterarbeit wurde nicht erwähnt, vielmehr wurden die Interviewpartnerinnen darüber unterrichtet, dass es um Lebensgeschichten ehemaliger PädagogikstudentInnen geht. Im Anhang der E-Mail befand sich ein Informationsblatt¹⁷, das die wichtigsten Dinge des Forschungsvorhabens zusammenfasste. Durch das Vorgespräch sollte eine Vertrauensbasis geschaffen und organisatorische Fragen besprochen und geklärt werden. Jeder der vier Interviewpartnerinnen wurde angeboten, ein Vorgespräch zu führen, wobei dieses nach Rücksprache mit den Interviewpartnerinnen in allen vier Fällen per Telefon stattfand. Die Terminvereinbarung der Vorgespräche verlief in zwei von vier Fällen reibungslos ab, jedoch war es in den anderen zwei Fällen schwieriger einen gemeinsamen Termin zu finden. Zwei der vier Interviews mussten deshalb während der Arbeitszeit geführt werden. Im Vorgespräch wurde darauf geachtet, nicht zu viele Informationen zum Forschungsvorhaben preiszugeben, um zu verhindern, dass eine Vorbereitung auf die Interviewsituation möglich war. Das Vorgespräch wurde des Weiteren dazu genutzt, die Erhebungsmethode und das Forschungsinteresse vorzustellen. Ich informierte sie weiters darüber, dass die Interviews gänzlich anonymisiert werden und klärte noch einige Fragen bezüglich des Datenschutzes. Jedoch wurde mir in den Vorgesprächen bereits nach kurzer Zeit klar, dass die Interviewpartnerinnen gut informiert waren und sie vermittelten mir, dass sie sich auch wegen des Informationsblattes auskannten. Aufgrund dessen ließ ich einen offenen Raum für Fragen und informierte die Interviewpartnerinnen darüber, dass sie mir gerne Fragen in jeglicher Hinsicht stellen könnten. Sie versicherten mir, dass sie wüssten was ein narratives Interview sei und wie dieses ablaufe. Die Fragen selbst drehten sich darum, wie lange das Interview dauern würde und wo es stattfinden könnte. Ich verwies darauf, dass es ganz von ihren Erzählungen abhängig sei, wie lange die Interviews dauern würden. Man jedoch durchaus mit ein bis zwei Stunden rechnen sollte. Andere Fragen bezogen sich konkret auf das Institut der Bildungswissenschaft und auf die Betreuung des Projektes.

Da alle drei Interviewpartnerinnen bereits im Rahmen des Studiums Erfahrungen mit narrativen Interviews oder qualitativer Forschung gemacht hatten, reagierten sie gelassen, als ich ihnen sagte, dass ich die Interviews aufzeichnen würde. Ich verwies jedoch darauf, dass es vorteilhaft wäre, die Interviews in einer ruhigen Umgebung zu führen, da etwaige Störgeräue

¹⁷ Das Informationsblatt stammt aus einem Lehrforschungsprojekt des Winter- und Sommersemesters 2014/2015 bei Frau Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien.

sche dadurch vermieden werden konnten. Zusätzlich erwähnte ich, dass es von Vorteil sein könnte, wenn ein vertrauter Ort gewählt werden würde. Nach mehrmaligem E-Mail-Verkehr konnte mit allen vier Interviewpartnerinnen ein Termin für das Interview ausgemacht werden. Die ersten zwei Interviews fanden jeweils bei den Interviewpartnerinnen zu Hause statt, die anderen zwei wurden am Arbeitsplatz der Interviewpersonen geführt.

Nach der Vorstellung untereinander wurde ein weiteres Mal über die Rahmenbedingungen des Interviews gesprochen. Ich erklärte noch einmal, dass das Interview aufgezeichnet wird und informierte sie über die Anonymisierung und die Einverständniserklärung. Die Einverständniserklärung garantierte die Anonymisierung und Geheimhaltung der erhobenen Daten. Bevor ich die Einverständniserklärung unterschreiben ließ, fragte ich nach, ob es in Ordnung wäre, wenn ich das Aufnahmegerät nun einschalten würde, damit es beim tatsächlichen Interview nicht stört. Nach dem Einschalten des Gerätes unterschrieben alle vier Interviewpartnerinnen die Einverständniserklärung. Sogleich signalisierten mir die Interviewpartnerinnen, dass sie nun bereit wären.

Die Erzählaufforderung orientierte sich an folgendem Musterbeispiel von Gabriele Rosenthal (1995, 187):

„Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die für Sie persönlich wichtig waren. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde“.

In den durch die Erzählaufforderung zu Stande kommenden Haupterzählungen der vier Interviews war es nicht nötig einzugreifen. Die einzelnen Interviewpartnerinnen strichen am Anfang der Erzählung heraus, dass sie nicht genau wüssten, wo sie beginnen sollten und formulierten dies als Frage an mich. Ich meinte darauf, dass sie beginnen können, wo sie wollen. Während den Interviews machte ich mir Notizen zu Punkten, die sie erwähnt hatten und die ich im Anschluss an die Haupterzählung noch einmal ansprechen wollte. Als mir die Erzählerinnen signalisierten, dass sie von ihrer Seite aus fertig sind, konnte ich weitere Fragen stellen. Der Nachfrageteil gliederte sich in den immanenten und exmanenten Nachfrageteil. Aufbauend darauf, sprach ich Unklarheiten, Bruchstellen und eventuelle Leerstellen in den jeweiligen Erzählungen an. Ich bezog mich auf bereits Erzähltes. Durch das Nachfragen konnten neue Stränge des Erzählens generiert werden. Ich versuchte des Weiteren, sie dazu zu bringen, über das Gesprochene aus heutiger Sicht zu bilanzieren und Fragen zu stellen, die bezogen auf die Forschung noch relevant zu sein schienen.

Nach der Durchführung der Interviews fertigte ich jeweils ein Postskriptum an, das die Geschehnisse des jeweiligen Interviews und den persönlichen Eindruck festhielt. Im Weiteren diente das Protokoll dazu, im späteren Verlauf der Forschung rückblickend zu sehen, wie die konkrete Interviewsituation verlaufen ist.

5.3 Auswertungsschritte¹⁸

Am Anfang wurden alle drei Interviews in ihrer sprachlichen Besonderheit nacheinander transkribiert¹⁹ und der gesprochene Text schriftlich festgehalten. Es wurde davon abgesehen, den Interviewtext in hochdeutscher Form niederzuschreiben. Vielmehr sollte die Einzigartigkeit des Gesprochenen der Erzählerinnen hervorgebracht werden.

Beim ersten Auswertungsschritt handelt es sich um die „*formale Textanalyse*“ (Dausien, 1996, 127). Dieser Schritt dient dazu, die Interviews einer „textstrukturellen Analyse“ (ebd.) zu unterziehen. Die Interviews werden sowohl in formaler Hinsicht nach Textsorten (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) als auch in thematischer Hinsicht geordnet und strukturiert. Diese Unterteilung des Interviews dient dazu, die formale Struktur des Interviews hervorzuheben und gewährt eine Unterteilung in einzelne Segmente.

Darüber hinaus wird für jedes Interview ein *Verlaufsprotokoll* angefertigt „das den thematischen Verlauf und die Binnenstruktur des Interviews festhält“ (ebd.). Dabei orientieren sich das Verlaufsprotokoll und die damit verbundenen Themenbereiche an der Reihenfolge, die die Erzählerinnen in den Interviews vorgeben. Die erstellten Themenbereiche resp. Segmente bieten Raum für erste Interpretationen. Das Verlaufsprotokoll fungiert als ein Instrument, welches „die jeweilige Struktur eines Interviews sichtbar“ (ebd.) machen soll und stellt die „Basis für die weiteren Auswertungsschritte“ (ebd., 128) dar.

Das Verlaufsprotokoll und das Interview dienen in einem weiteren Schritt dazu, eine *biographische Kurzbeschreibung* zu verfassen. Damit gemeint ist der biographische Verlauf der Erzählerinnen, welcher in chronologischer Reihenfolge der Lebensgeschichte rekonstruiert wird. Biographische Kurzbeschreibungen sind kurze „Zusammenfassungen des biographischen Verlaufs, wobei die Perspektiven des Erzählers bzw. der Erzählerin seine/ihre Bewertungen von Ereignissen/Handlungen/Plänen berücksichtigt werden müssen“ (ebd.). Einerseits dient dies zur schnelleren Orientierung für den/die Forschende und andererseits bietet es Außenstehenden eine Übersicht über die Biographie (vgl. ebd., 128f.). Im Interpretationsprozess können diese sich als hilfreich erweisen, da sie einen rascheren Überblick über den Ablauf einer Biographie zulassen (vgl. Dausien 1996, 128f.).

In einem weiteren Auswertungsschritt kommt es zur *inhaltlich strukturellen Beschreibung*. In dieser Masterarbeit wurden Kernstellen ausgewählt, die in einem weiteren Schritt line-by-line interpretiert und analysiert wurden. Dieses Interpretationsverfahren geht auf Fritz Schütze (1983, 1984) zurück. Von Interesse ist

¹⁸ Die in der Arbeit gewählten Auswertungsschritte beziehen sich auf die von Dausien (1996) in ihrer Dissertation angewandten Auswertungsschritte. Dausien stützt sich auf Schütze (1984).

¹⁹ Die zugehörigen Transkriptionsregeln wurden im Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ zur Verfügung gestellt (siehe Anhang).

„eine detaillierte Line-by-line Interpretation mit dem Ziel, die biographischen Ereignisse in ihrer dargestellten Verkettung und die (sich verändernde) Haltung der Erzählerin [/des Erzählers, S.B.] zu diesen Ereignissen, ihrer Lebensgeschichte und sich selbst herauszuarbeiten. Der Interpretationsvorgang verläuft dabei Zeile für Zeile und Segment für Segment durch das gesamte Interview“ (Dausien 1996, 129).

In dieser Arbeit wird jedoch davon abgesehen, das Interview in seiner Ganzheit zu interpretieren. Die Auswahl der zu interpretierenden Kernstellen unterliegt zwei Kriterien. Zum einen werden Kernstellen gewählt, die im Hinblick auf das thematische Interesse der Masterarbeit eine mögliche Relevanz aufweisen. Zum anderen spielt die thematische Relevanzsetzung der Interviewpartnerinnen eine Rolle bei der Auswahl der Kernstellen. Um bei der Interpretation verschiedene Lesearten zu entwickeln, wurden die Kernstellen zum Teil in einer Forschungsgruppe²⁰ analysiert und interpretiert.

Dabei dienen die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Schütze (1984) als Analyseinstrument (vgl. Kapitel 4.1). Die „Kognitiven Figuren“ sind für die Auswertung wesentlich und bei der Interpretation zu beachten. Sie bilden die Grundlage der entstehenden Interpretationen aus den vorhandenen Interviewtexten.

Im dritten Auswertungsschritt handelt es sich um die *analytische Abstraktion* auf der Einzelfallebene. Hierbei

„sollen übergreifende Dimensionen der biographischen Erfahrungsaufschichtung herausgearbeitet werden, die noch im konkreten Fall verankert sind (fallspezifische Hypothesen, zugleich aber über ihn hinausweisen und als *Vergleichsdimensionen* für die Analyse weiterer Fälle herangezogen werden können“ (Dausien 1996, 131f.; Hervorh. im Original).

Ziel ist es fallspezifische Hypothesen zu generieren, die in einem weiteren Schritt mit den anderen Fällen verglichen werden können.

In einem letzten Auswertungsschritt sollen die Einzelfälle „in einem mehrstufigen Prozeß aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden“ (Dausien 1996, 132). Dausien (1996, 132; Hervorh. im Original) bezeichnet diesen Schritt als „*vergleichende Analysen und Formulierung gegenstandsbezogener Hypothesen*“. Jene Dimensionen, die bezogen auf die Einzelfälle gebildet wurden, werden untereinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. ebd.). Dabei werden

„die auf der Ebene der analytischen Abstraktion entwickelten - zunächst noch fallspezifischen - ‚Kernkategorien‘ (...) in einem weiteren Abstraktionsprozeß zu einer oder mehreren *Dimensionen* verdichtet, die geeignet sind, die empirischen Beobachtungen möglichst prägnant und vollständig zu ‚organisieren‘“ (ebd.; Hervorh. im Original).

²⁰ Die genannte Forschungsgruppe entstand im Rahmen des Masterbegleitseminars. Diese wurde mit der Intention gegründet, sich im Forschungsprozess der Masterarbeit zu unterstützen und verschiedene Sichtweisen zum Material zu bekommen.

III Falldarstellungen und Darstellung der Ergebnisse

Während in Teil I dieser Arbeit der theoretische Bezugsrahmen dargestellt wurde und in Teil II die methodologische und die methodische Vorgehensweise beschrieben wurde, dient Teil III dazu, die interpretierten Kernstellen und die damit verbundenen Ergebnisse vorzustellen. Aufgrund des erheblichen Umfangs der Interpretationen der vier Interviews werden nur zwei der vier interpretierten Interviews dargestellt. Die Auswahl für die Darstellung erfolgte anhand der Unterschiedlichkeiten und gleichzeitigen Gemeinsamkeiten der Interviews. Die zwei gewählten Interviews stellen dabei die kontrastreichsten Interviews dar. Neben der Interpretation der Eingangssequenz des jeweiligen Interviews werden sowohl Interpretationen von Kernstellen aus dem Hauptteil wie auch aus dem Nachfrageteil dargestellt. Aufgrund der Nachvollziehbarkeit werden die Interpretationstexte der einzelnen Fälle thematisch wie auch chronologisch gereiht. Es wird davon abgesehen, alle interpretierten Kernstellen darzustellen. Diese werden je nach forschungsspezifischer Relevanz und der Vermeidung von Redundanzen ausgewählt. Zusätzlich zu den Interpretationstexten wurden biographische Kurzportraits zu den jeweiligen Interviews verfasst. Des Weiteren beinhalten die Falldarstellungen die Beschreibung der Kontaktvermittlung, der Kontaktaufnahme und des Vorgesprächs.

In den Kapiteln 6 und 7 werden dazu zwei der vier interpretierten Interviews dargestellt. Diese Kapitel unterteilen sich dabei in „Kontaktvermittlung, Kontaktaufnahme und Vorgespräch“ (Kapitel 6.1 und 7.1), das „biographische Kurzportrait“ (Kapitel 6.2 und 7.2), die „Kernstelleninterpretation“ (Kapitel 6.3 und 7.3) und die „analytische Abstraktion“ (Kapitel 6.4 und 7.4).

In Kapitel 8 werden die Einzelfälle miteinander verglichen und weitere Kernstellen aus den anderen zwei Interviews herangezogen. Kapitel 9 dient, dazu die Ergebnisse auf einer abstrakteren Ebene darzustellen. Abschließend werden in Kapitel 9.1 die erarbeiteten Ergebnisse mit den in dieser Arbeit vorgestellten Theorien verknüpft, um dann in Kapitel 9.2 zu einem Resümee zu kommen und einen Ausblick zu geben.

6. Falldarstellung Elizabeth Dirste

6.1 Kontaktvermittlung, Kontaktaufnahme, Vorgespräch

Die Kontaktvermittlung entstand durch eine Lehrperson am Institut der Bildungswissenschaft. Diese wurde über das Vorhaben des Lehrforschungsprojektes und das eigene Forschungsinteresse informiert. Nach Übermittlung der Kontaktdaten durch die Lehrperson wurde Elizabeth Dirste kontaktiert. Nach der Kontaktaufnahme per E-Mail und der Übermittlung allgemeiner Informationen zum Forschungsvorhaben wurde geklärt, wo und wie – telefonisch bzw. persönlich – das Vorgespräch stattfinden sollte. Auf Wunsch der Interviewpartnerin wurde das Gespräch telefonisch durchgeführt. Das Vorgespräch selbst verlief relativ unkompliziert, Elizabeth hatte das Informationsblatt gelesen und versicherte, dass sie sich bezüglich der Anonymisierung und der Erhebungsmethode des narrativen Interviews auskenne, wodurch es im Vorgespräch kaum etwas zu klären gab. Bezüglich des Ortes des zu führenden Interviews erwähnte ich, dass es von Vorteil wäre, wenn Elizabeth einen Ort kenne, an dem sie sich wohlfühle und der ruhig wäre. Elizabeth schlug daraufhin ihre Wohnung als geeigneten Ort für das Interview vor und wir fixierten den Termin.

Das Interview dauerte 45 Minuten. Große Teile der Hauptidee drehen sich um Elizabeths beruflichen Werdegang. Weitere wichtige Punkte bezogen sich auf ihr Studium resp. ihre Studien (Kunstgeschichte, Landwirtschaft, Organisationsentwicklung). In der Nachbetrachtung wurde deutlich, dass das Interview zwar viele argumentative Passagen enthielt, Elizabeth aber abgesehen davon auch erzählte. Grundsätzlich wird das Interview herangezogen, da es durchwegs Erkenntnisse bezogen auf die Forschungsfrage liefern kann und vor allem, da es konträr zu der anderen, in der Masterarbeit vorgestellten Falldarstellung ist.

6.2 Das biographische Kurzportrait

Elizabeth wird Mitte der 1980er Jahre in B-Stadt geboren. Sie wächst in einem kleinen Ort mit 1000 EinwohnerInnen auf. Sie hat einen jüngeren und einen älteren Bruder. Auf ihre Eltern geht die Biographie im Interview nicht ein. Bereits mit fünf Jahren beginnt Elizabeth mit dem Musizieren, wobei sie dies als eine ihrer Leidenschaften beschreibt.

Sie besucht die Volksschule in ihrem Heimatort und wechselt dann in ein Gymnasium in B-Stadt. Ihre beste Freundin wechselt nicht die Schule mit ihr, was dazu führt, dass Elizabeth ganz alleine in die neue Schule kommt und sich dadurch ein wenig überfordert fühlt. Dadurch hat sie anfangs Probleme, sich in der neuen Schule zurechtzufinden. Im Gymnasium wählt sie den neusprachlichen Zweig, in dem sie Latein lernt. Sie bezeichnet sich selbst als eine „*Verfechterin von Latein*“ (S. 1/ Z. 46). Die Schulzeit erlebt sie als „*große Freizeit*“ (S. 1-2/ Z. 48-1), da sie nach der Schule nie viel zu tun hat und die Nachmittage frei hat. Anfang der 1990er Jahre maturiert Elizabeth.

Sie weiß zu dem Zeitpunkt ihres Abschlusses noch nicht, wie es nach der Schule weitergehen soll. Mit einer Freundin trifft sie die Entscheidung, ein Jahr ins Ausland zu gehen. Elizabeth und ihre Freundin gehen nach C-Land und arbeiten dort auf Biobauernhöfen. Vor der Inskription zum Studium hat Elizabeth mehrere kleine Jobs. Die Inskription selbst soll gewährleisten, dass sie versichert ist und Familienbeihilfe bekommt.

Eine Freundin, die selbst bereits studiert, hilft ihr bei der Inskription. Welches Studium sie wählt, hat sie *„weder vorher noch nachher irgendwann irgendwie interessiert“* (S. 2/ Z. 19-20). Das Ziel von Elizabeth war es finanziell und sozial abgesichert zu sein. Sie ist ein Jahr für Kunstgeschichte inskribiert, absolviert jedoch keine Veranstaltungen. Nach dem Jahr wechselt sie das Studium und beginnt Landwirtschaft zu studieren. In der Anfangszeit des Studiums pendelt Elizabeth von A-Stadt zur Universität. Elizabeth studiert vier Jahre Landwirtschaft, schließt das Studium aber nie ab. Da Elizabeth zu dem Entschluss kommt, dass Landwirtschaft *„nicht ganz so zukunftssträftig“* (S. 3/ Z. 1) ist, orientiert sie sich um und beginnt ein Kolleg. Das Kolleg für Mode und Bekleidungstechnik schließt sie als Gesellin ab. Sie geht jedoch keiner weiteren Tätigkeit im Modebereich nach. Durch im Kolleg erworbene Fähigkeiten beginnt sie dann mit Jugendlichen zu arbeiten. Nach einem Jahr hört sie mit diesem Job auf und orientiert sich um. Ende der 1990er Jahre fährt sie für einen Sprachkurs ein Monat nach E-Land. Sie wird dann bei Organisation X genommen und arbeitet fortan 20 Stunden dort. Neben dem Job sucht sie ein Studium. Ihr Interesse bezieht sich dabei auf Organisationsentwicklung. Durch eine Kollegin wird sie auf ein Studium aufmerksam, das sie interessiert. Da dieses jedoch in D-Stadt angeboten wird und Elizabeth nicht umziehen möchte, entscheidet sie sich dagegen.

Elizabeth sucht nach dem passenden Studium und kommt auf drei Möglichkeiten – Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Während ihr Psychologie zu statistisch ist, wirkt Soziologie *„farblos“* (S. 6/ Z. 24) auf sie. Daraus resultiert, dass Elizabeth sich für Pädagogik als Studium entscheidet. Anfang 2000 beginnt Elizabeth Pädagogik zu studieren. Die Pädagogik *„packt sie dann von den Inhalten her“* (S. 6/ Z. 26). Für Elizabeth ist es *„fantastisch auf der theoretischen Ebene so gefordert zu werd'n und ins Denken zu kommen“* (S. 6/ Z. 33-34). Im Studium findet sie Anschluss an eine Gruppe, die die gleichen Interessen teilt wie sie. Elizabeth wird durch das Studium *„extrem geprägt“* (S. 7/ Z. 27). Sie arbeitet neben dem Studium weiterhin 20-40 Stunden bei Organisation X. Ende 2000 macht sie einen Master in Organisationsentwicklung, den sie Mitte 2000 begonnen hat. Gleichzeitig geht sie in Bildungskarenz. Sie beginnt ihre Diplomarbeit in Pädagogik zu schreiben und beendet ihr Dienstverhältnis bei Organisation X. Zeitgleich beginnt sie sich selbständig zu machen und arbeitet fortan als Moderatorin für diverse Organisationen.

In dieser Zeit schließt Elizabeth das Studium der Pädagogik ab und heiratet kurze Zeit später. Nach dem Studium arbeitet sie weiterhin als selbstständige Moderatorin und besucht

diverse Weiterbildungskurse. Durch Arbeitskontakte stellt sie eine Verbindung zum schulischen Netzwerk der pädagogischen Hochschulen her, für das sie bis heute unterschiedliche Jobs erledigt. 2009 kommt ihr erstes Kind auf die Welt. Zwei Jahre später folgt das Zweite. Elizabeth wohnt mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern in A-Stadt und arbeitet als Moderatorin und Organisationsberaterin.

6.3 Kernstelleninterpretation

Die Eingangssequenz

I: Gut, sollma beginnen?
E: Mhm.
I: Okay, also ich möchte dass du mir deine Lebensgeschichte erzählst.
E: Von wann?
I: All all die Erlebnisse die dir einfallen.
E: ((lacht))
I: Und du kannst dir so viel Zeit nehmen wie du möchtest.
E: Und es is wurscht wo ich anfang?
I: Ja und ich werd dich nicht unterbrechen.
E: Nicht Immatrikulation, sondern wurscht?
I: Es bleibt ganz dir überlassen.
E: Und wenn ich in zwei Stunden nur zu meiner Erstkommunion komme ((lacht)) dann ((lacht laut))?
I: Dann is es eine sehr interessante Lebensgeschichte ((lacht)).
E: Und fragst du dann nach oda das werd ich dann schon merken oda?
I: Wenn du fertig bist frag ich nach.
E: -- /(...) hmh (P/7) (...) ((spricht mit sich selbst))/ Ich bin geboren in B-Stadt südlich von A-Stadt und aufgewachsen in A-Dorf kleines Dorf - äh hab zwei Brüder -- größer und kleina -- bin in die Volksschule gegangen hab das sehr geliebt hab mit fünf begonnen Musik zu machen was mich auch bis heute begleitet. -- Mhm - joam= hab also ich habe von mir das Bild dass ich eine Landlebenkindheit hatte obwohl i halt Nähe A-Stadt aufgewachsen bin aber es war ein Kaff -- tausend Leute schlechte Busverbindung Ende der Welt ähm oba bis Ende Volksschule hot ma des gefallen. (S. 1/ Z. 1-38)

Der Interviewer stellt hier die Rückfrage, ob es für die Erzählerin in Ordnung wäre, wenn das Interview jetzt starten würde. Dies impliziert, dass er sichergehen will, dass sie bereit und einverstanden damit ist, zu beginnen. Die Einstiegsfrage wird mehrmals durch die Erzählerin unterbrochen. Denkbar ist, dass die Interviewerpartnerin sichergehen möchte, dass sie die Instruktionen richtig versteht bzw. dass sie etwas unsicher ist. In gewisser Weise übernimmt sie dadurch die Kontrolle über die Interviewsituation. Es macht den Eindruck, als wäre es für sie nicht ganz durchschaubar, was wichtig ist und was nicht. Der Interviewer versichert ihr mehrmals, dass es ganz gleichgültig wäre, wo sie beginnen würde und welche Form die Erzählung annimmt – die Gestaltung wird dadurch ihr überlassen.

Bevor die Erzählerin sich biographisch verortet, scheint sie eine kurze Zeit lang nachzudenken. Möglicherweise überlegt sie, wie und wo sie mit der Erzählung beginnen soll. Sie könnte eine innerliche Strukturierung ihrer Geschichte vornehmen. Elizabeth verortet sich biographisch und erzählt von ihrem Geburtsort und ihren Brüdern. Sie erzählt in der Passage keine weiteren Details über ihre Familie bzw. über ihre Eltern.

Elizabeth stellt folgend eine Verbindung zur Gegenwart her und erzählt, dass sie schon in der Volksschule zu musizieren begann. Diese Leidenschaft scheint für Elizabeth wichtig zu sein, da sie das Musizieren bis heute „*begleitet*“. Ihre Kindheit sei durch das Landleben geprägt worden, obwohl Elizabeth meint, dass sie in der Nähe von A-Stadt aufgewachsen ist. Eine Möglichkeit wäre, dass Elizabeth in ihrer Kindheit nicht viel in A-Stadt war und den größten Teil am Land verbrachte. Sie beschreibt den Ort als ein „*Kaff*“, einen kleinen abgelegenen Ort. Die Bezeichnung als „*Kaff*“ suggeriert eine gewisse Abwertung des Ortes. Sozusagen ein kleiner Ort, in dem es nicht viel gibt. Während ihr das Landleben bis zum Ende der Volksschule gefiel, deutet die Erzählerin auf einen Wendepunkt zu diesem Zeitpunkt hin. Möglicherweise war Elizabeth schon damals bewusst, dass sie nicht in dem „*Kaff*“ bleiben will und in die Stadt ziehen möchte.

„die Pädagogik is mir erschienen so auch mit dem Fokus Erwachsenenbildung -- das des am besten passen könnte für mich.“

Elizabeth arbeitete vor dem Studium der Pädagogik bei unterschiedlichen Organisationen. Sie arbeitete in einer Umweltorganisation als Koordinatorin diverser Projekte und später auch als Sekretärin einer österreichischen Partei. Darüber hinaus absolvierte sie ein Kolleg für Mode- und Bekleidungstechnik. Durch ihre berufliche Tätigkeit entstand ein Interesse für Gruppen- und Organisationsdynamik. Da das Studium der Gruppendynamik jedoch nur in D-Stadt angeboten wurde und Elizabeth ihren Lebensmittelpunkt nicht verschieben wollte, war sie auf der Suche nach einem anderen Studium. Dieses sollte möglichst etwas mit Gruppendynamik zu tun haben. Hierbei zeigt sich ein biographisches Handlungsschema. Elizabeth überlegte sich verschiedene Studienrichtungen und entwickelte nach ihren Interessen gerichtet einen Plan für das zukünftige Studium. Die folgende Kernstelle zeichnet den Entscheidungsprozess für das Pädagogikstudium nach. Der Anfang bezieht sich dabei auf das Studium der Gruppendynamik in D-Stadt:

E: Uund i hob gsogt jo gut gute Idee könnt ich machn des is aber in D-Stadt des is an der Uni in D-Stadt und damals wars für mich überhaupt kein Thema meinen Lebensmittelpunkt nach D-Stadt zu verlegen. Ersten wer wüll nach D-Stadt? Zweitens ((lacht)) ((I: ((lacht)))) zweitens ((lacht)) hob i da Netzwerke und Job und Beziehung gehabt und deswegen ja hab ich mir um die Gruppendynamik als Studienschwerpunkt herum ein passendes Studium in A-Stadt gesucht und die Auswahl war Psychologie Soziologie Pädagogik. ((I: Mhm)) Und dann hab i mi umgehört von Leutn die des studiern und die mir was dazu sagn konntn Psychologie fällt für mich in A-Stadt sowieso aus weil sie so extrem statistiklastig is und mathematiklastig des pff da müsst ma da nach E-Stadt oder sonst wohin gehn die Soziologie wär auch intressant gwesn wor mir dann damals in der Entscheidung aba zu farblos und die Pädagogik is mir erschienen so auch mit dem Fokus Erwachsenenbildung -- dass des am besten passen könnte für mich. (S. 6/ Z. 9-26)

Elizabeth argumentiert, dass das Studium der Gruppendynamik mit diesen Rahmenbedingungen für sie keine Option darstellte. Dies legitimiert die Biographin damit, dass die Verlegung des Lebensmittelpunktes „*kein Thema*“ war. Die Entscheidung gegen D-Stadt rechtfertigt

tigt sie zum einen mit der Stadt selbst. Dadurch kann angenommen werden, dass die Erzählerin diesen Ort bereits kannte und sich aufgrund des damit verbundenen Wissens oder der gemachten Erfahrung mit dieser Stadt gegen einen Umzug entschied.

Die Erzählerin setzt ihre Argumentation fort und spricht zum anderen von dem zweiten Grund, der gegen den Umzug gesprochen hat. Sie begründet die Entscheidung auch dadurch, dass sie ihre sozialen Beziehungen, den Job und ihre Netzwerke nicht aufgeben wollte. Möglicherweise hatte sie das Gefühl, es könnte sich daran etwas ändern, wenn sie nach D-Stadt ziehen würde und sie entschied sich aus Angst davor gegen einen Umzug. Die Biographin argumentiert, dass sie sich aufgrund dieser zwei Punkte um das gewollte Studium der Gruppendynamik ein für sie „*passendes Studium in A-Stadt*“ gesucht hat. Drei Studien stehen für Elizabeth zur Auswahl – „*Psychologie Soziologie Pädagogik*“.

Elizabeths Erzählung folgend betrieb sie Nachforschungen, wie die Studien von StudentInnen beschrieben werden. Sie befragt dazu „*Leute*“, „*die des studieren*“. Möglicherweise erhoffte sie sich, durch diese Informationen bezüglich der Studien zu erlangen. Dabei fungieren diese „*Leute*“ als RatgeberInnen in der Entscheidungssituation. Dies deutet darauf hin, dass Elizabeth sich nicht bloß durch die Universität selbst informieren, sondern vielmehr einen Einblick aus erster Hand gewinnen wollte.

Dieser Prozess deutet auf ein biographisches Handlungsschema hin, da sie ihren weiteren Bildungsweg plante. Im Weiteren argumentiert und legitimiert Elizabeth, welche Gründe gegen die einzelnen Studien gesprochen haben. Sie entschied sich dann schlussendlich für das Studium der Pädagogik. Die Biographin rechtfertigt ihre Wahl mit dem „*Fokus*“ des Studiums auf Erwachsenenbildung und bewertet das Pädagogikstudium als jenes Studium, „*des am besten passen könnte für mich*“. Denkbar ist, dass sie damit die Kombination zwischen dem Studium der Pädagogik und dem damit verbundenen Fokus der Erwachsenenbildung meint. Dies legt den Schluss nahe, dass Elizabeth das Pädagogikstudium als die geeignetste Alternative für das Studium der Gruppendynamik empfand.

Der beschriebene Prozess der Studienwahlfindung macht deutlich, dass die Entscheidung auch eine Entscheidung gegen andere Studienrichtungen war. Elizabeth entschied sich nicht von Anfang an für das Pädagogikstudium. Diese Wahl ist mit einem Prozess des Abwägens verbunden, bei dem sie einige Optionen und ihre Interessen bedenkt.

Im Folgenden verweist Elizabeth dann auf die Inskription und den Beginn des Pädagogikstudiums:

E: Und dann hab i Pädagogik inskribiert Anfang 2000 im Herbst begonnen -- yes und dann hat sich herausgestellt dass die Gruppendynamik eh super is und ich viel gelernt hab aber dass mi die Pädagogik dann viel mehr gepackt hat also von den Inhalten her also Gruppendynamik hab i dann einige Veranstaltungen gemacht und des wor intressant und des is jetzt auch nicht mehr was was mi jetzt noch sehr begleitet aba in der Pädagogik bin ich voll reingekippt unter anderem auf Müller. ((haut auf den Tisch)) ((lacht)) Des können manche Leute nicht so verstehn aba äh also -- auf der theoretischen Ebene so gefordert zu werd'n und ins Denkn zu

kommen des wor echt fantastisch (S. 6/ Z. 30-40)

Elizabeth erzählt von der Inskription an der Universität für das Pädagogikstudium. Sie zieht hier einen Vergleich zwischen den Inhalten der Gruppendynamik und der Pädagogik. Sie argumentiert, dass die Pädagogik sie „*viel mehr gepackt*“ habe als die Gruppendynamik, womit die Biographin eine passive Rolle einnimmt. Denkbar ist, dass Elizabeth ohne große Vorstellungen an das Studium herangegangen ist und in positiver Weise durch dessen Inhalte überrascht wurde.

Sie erzählt, dass sie auf eine Lehrperson „*reinkippte*“. Das Wort „*reingekippt*“ impliziert, dass man von etwas gefangen ist. Von einer Sache, die das Interesse geweckt hat und vorher wenig Relevanz gehabt hat. Reinkippen kann mehrere Formen annehmen. Es kann bewusst geschehen, in der Form, dass eine Thematik als besonders interessant wahrgenommen wird und dadurch das Bedürfnis aufkommt, sich näher damit zu beschäftigen. Oder es geschieht unbewusst und unvorhersehbar. Dies deutet darauf hin, dass sie an der Art und Weise der Lehrperson Gefallen gefunden hat. Sie könnte eine relevante Person für Elizabeth darstellen, da sie dezidiert erwähnt wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Interesse Elizabeths an den Inhalten der Pädagogik durch die Lehrperson geweckt wurde und sie als Leitfigur diente. Prägnant an der Stelle ist, dass Elizabeth dem Namen der Lehrperson durch eine besondere Betonung einen zusätzlichen verbalen Ausdruck verleiht. Im Sinne einer Verstärkung des ohnehin schon „*Reingekippt Seins*“ auf diese Person und die Pädagogik. Es könnte als Bewunderung für die Lehrperson gesehen werden. Kennzeichnend für den Gedanken-gang ist, dass Elizabeth ihren Ausführungen auch dadurch Ausdruck verleiht, indem sie am Ende des Satzes mit der Hand auf den Tisch haut. Dies könnte dafürsprechen, dass sie durch diese Geste sagen möchte, dies ist meine Meinung und dazu stehe ich.

Elizabeth argumentiert, dass einige „*Leute*“ diese Begeisterung nicht verstünden. Damit unterstreicht sie ihr besonderes Interesse für die Thematik. Sie könnte sich dabei auf StudienkollegInnen beziehen, die die Bewunderung für die Lehrperson und ihre Inhalte nicht teilen und nachvollziehen konnten.

Elizabeth erzählt, dass sie durch diese Lehrperson auf der theoretischen Ebene „*so gefordert*“ wurde. Damit schreibt sie der Komplexität dieses theoretischen Denkens eine hohe Bedeutung für sich zu. Möglicherweise wurde Elizabeth vor dem Studium der Pädagogik noch nicht in der Weise theoretisch gefordert. Was genau sie mit „*theoretischen Ebene*“ meint, erläutert sich nicht, jedoch kann angenommen werden, dass es um konkrete Inhalte des Studiums geht. Sie verbindet die theoretische Ebene und das Denken miteinander. Es könnte durchaus der Fall sein, dass die Auseinandersetzung auf einer theoretischen Ebene in ihrem Horizont mit dem Prozess komplexen Denkens gleichzusetzen ist.

Elizabeth kann ihre Begeisterung für dieses „*gefordert werden*“ nicht zurückhalten und bewertet es als „*echt fantastisch*“ und verweist damit auf die positiven Gefühle, die sie damit

verbindet. Elizabeth streicht ganz klar heraus, welche Bedeutung und welche Gefühle dieses Denken für sie hat. Sie positioniert sich dadurch auch in gewisser Weise selbst als theoretische Denkerin.

Im Laufe des Studiums findet Elizabeth StudienkollegInnen, die diese Leidenschaft mit ihr teilen:

E: Und dann hab i die Ina kennengelernt und andre die genauso getickt ham und wir warn voll high ja. Wir ham da den na wirklich wir ham ja dieses Vorlesung und Übung Ding bei der Müller gmocht wo ma die die was i net Schwerpunkt X oder irgendso Einführung in die was i net voll faszinierend ham uns in diese Seminararbeit die wir dann zu sechst Text verfasst ham ja gschriebn hom so hineingetigert und so vierzig Milliarden mal um die Ecke gedacht des wor fantastisch und da ja Feuer gefangen (S. 6-7/ Z. 40-1)

Elizabeth erzählt, dass sie in Ina und den anderen Menschen fand, die sich genauso mit der Materie auseinandersetzten und diese Begeisterung teilten, wie Elizabeth selbst. Die Erwähnung von Ina kann auch so interpretiert werden, dass Ina eine der Ersten war, die Elizabeth kennengelernt hat. Möglicherweise spricht dies für eine besondere Verbundenheit der zwei Personen, die bis heute andauert. Sie erzählt davon, dass Ina und die anderen genauso „*ge-tickt*“ haben wie sie. Dies kann so interpretiert werden, dass die Theorie in der Pädagogik und das Auseinandersetzen damit für die Gruppe von StudentInnen eine besondere Bedeutung hat. Denkbar wäre es, dass die Gruppe von StudentInnen innerhalb des Studiums ein gemeinsames Interesse entwickelte. Denn die Ausführungen der Biographin deuten darauf hin, dass sich Elizabeth und ihre KollegInnen durch dieses Interesse vom Rest der StudentInnen abgrenzten. Elizabeth führt bezogen auf das Denken auf einer theoretischen Ebene aus, dass sie und ihre KollegInnen „*voll high*“ waren. „High sein“ impliziert, dass die theoretische Auseinandersetzung einen euphorischen Zustand hervorrief. Welche Bedeutung das „*high*“ sein für sie hat, erzählt Elizabeth in einer späteren Stelle, jedoch könnte aus der Wortwahl geschlossen werden, dass es für die Gruppe eine wichtige Gemeinsamkeit war – das gemeinsame Interesse am abstrakten, theoretischen Denken und der Theorie in der Pädagogik.

Elizabeth erzählt von einer konkreten Vorlesung, die die Gruppe gemeinsam besuchte. Sie schreibt der behandelten Thematik besondere Bedeutung zu („*voll faszinierend*“). Es kann angenommen werden, dass die Thematik rund um das theoretische Denken für Elizabeth besonders prägend gewesen sein könnte. Zusätzlich findet dieses Denken auch Anklang bei Mitstudierenden, was impliziert, dass die Themen die Gruppe miteinander verbunden hat. Durchwegs kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppe in Bezug auf die erwähnten Themengebiete ähnliche Vorstellungen teilte und sie dadurch ein gutes Arbeitsklima herstellen konnten. Das Wort „*hineingetigert*“ stellt einen Begriff dar, der für die investierte Arbeit der Gruppe steht. Elizabeth und die Gruppe investierten der Erzählung nach viel Zeit und Energie in die Vorlesung. Dies deutet darauf hin, dass die Faszination und das Interesse für

die inhaltliche Auslegung der Hauptgrund für die intensive Auseinandersetzung gewesen sind.

Darüber hinaus erzählt sie davon, dass ihr Denken weit über das Verlangte hinausging. Sie begannen „vierzig Milliarden Mal“ um die Ecke zu denken, was impliziert, dass Elizabeth und ihre Gruppe weit über das „Geforderte“ hinausgingen und sich mit Dingen beschäftigten, die mit dem eigentlichen Thema nur mehr entfernt etwas zu tun hatten. Es besteht die Möglichkeit, dass durch diese Vorlesung und die Lehrveranstaltungsleiterin ein Interesse geweckt wurde, über Dinge nachzudenken und alle Möglichkeiten einer Thematik zu beachten und zu (be)denken. Dieses Interesse entwickelte sich möglicherweise erst im Laufe des Pädagogikstudiums. Eine Möglichkeit wäre, dass Elizabeth durch ihre praktische Vergangenheit diesen Thematiken nicht in Kontakt gekommen ist und erst im Pädagogikstudium ihr Interesse daran entdeckte.

Sie argumentiert, dass sie „Feuer gefangen“ hat. Dies impliziert, dass sie durch die intensive Herangehensweise beim Verfassen der Seminararbeit mitunter dieses Interesse entwickelte. Möglicherweise wird ihr nun im Nachhinein bewusst, dass durch die genannten Aspekte eine gewisse Leidenschaft für das Thema entstand.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das theoretische Denken und das Auseinandersetzen mit Inhalten auf der theoretischen Ebene für Elizabeth wertvolle Erfahrungen darstellten. Zusätzlich wird das Interesse dadurch verstärkt, dass sie Mitstreiterinnen im Studium fand, mit denen sie sich austauschen konnte und gemeinsame Texte verfasste.

„Und dann so auch so Erkenntnisse ja irgendwie draufzukommen des worn dann unsere Leitlinien“

Dieses Interesse geht für Elizabeth und die anderen soweit, dass die Gruppe von Leitlinien für die Auseinandersetzung und Herangehensweise mit Inhalten spricht:

E: Und dann so auch so Erkenntnisse ja irgendwie draufzukommen des worn dann unsere Leitlinien und wir ham in dem gedacht und gelesen und pipapo und dann wie wie sich die Welt so öffnet wenn man auch andre Ansätze kennenlernt und wenn man dann onfongt ((räuspert sich)) zu hinterfragen ok wie weit kann denn das gehn (...) und wo is oba a fertig und hat keine Berechtigung mehr und was macht das mit den Leuten die das lehren nämlich die Müller als Paradebeispiel die des so verinnerlicht hom wos des mit ihr macht als Person wie sie mit andern umgeht des is jetzt a vielleicht a bissl verkürzt dargestellt aba des ja. (S. 7/ Z. 13-20)

Elizabeth beschreibt an dieser Stelle, wie sie zu Erkenntnissen gekommen sind, die fortan als ihre „Leitlinien“ dienten. In diesem Zusammenhang beschreibt sie weiter, dass sie auf etwas „draufgekommen“ sind. Dies könnte so interpretiert werden, dass durch die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten, „Leitlinien“ für die wissenschaftliche Herangehensweise der Gruppe entstanden. Dies geht so tief, dass Elizabeth davon spricht, dass sie nach diesen Leitlinien gedacht und gelesen haben, wodurch sie ein weiteres Mal die Verbundenheit zur Materie herstellt. Dabei führt sie jedoch nicht aus, welche Erkenntnisse sie aus dieser Erfah-

rung mitgenommen hat bzw. welche Leitlinien dies waren. Elizabeth wechselt hier in die Perspektive der Gruppe. Durch die intensive Beschäftigung werden für Elizabeth und die Gruppe andere Perspektiven sichtbar und sie beginnen bestimmte Ansätze zu „*hinterfragen*“. Denn Erkenntnisse erfordern eine Umschichtung, quasi eine Modifikation des Denkens oder die Integration von etwas völlig Neuem, das in das eigene Denksystem integriert werden soll. Durch das Auseinandersetzen mit der Materie gelangt die Gruppe zu neuen Erkenntnissen, die fortan ihre Herangehensweise an bestimmte Phänomene prägen. Für sie stellen die neuen Erkenntnisse auch einen anderen, neuen Ansatz dar, etwas, das die „*Welt öffnet*“. Dies lässt vermuten, dass sie auf eine neue Ebene vorgestoßen sind, die ihnen bis dato nicht bekannt war. Sie beschreibt, dass sie die Welt auch deswegen öffnen würde, weil man „*auch andre Ansätze kennenlernt*“. Es scheint hier so, als wären Elizabeth und die Gruppe von der theoretischen Denkweise so fasziniert, dass sie fortan ihre Herangehensweise danach richten. Elizabeth nimmt hier die Perspektive der Gruppe ein und positioniert sich dadurch als ein Gruppenmitglied. Das „Wir-Gefühl“ kommt dabei besonders stark heraus. Dies deutet darauf hin, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe, die dasselbe Interesse wie die Biographin teilt, einen immens wichtigen Faktor in Elizabeths Studienzeit darstellt. Dem Theoretischen wird durch die Biographin die Bedeutung zugesprochen, dass durch das theoretische Denken ein Hinterfragen zu Stande kommt. Durch dieses Hinterfragen können jegliche Konzepte mit diesem Denken beleuchtet werden. Sie argumentiert, dass das Interesse da war, die Grenzen dieses Denkens zu finden und abzuschätzen, wo es „*keine Berechtigung*“ mehr hat. Ein weiterer wichtiger Punkt der Kernstelle bezieht sich auf eine Frage, die sich Elizabeth selbst stellt oder die sich die Mitglieder der Gruppe im Studium gestellt hatten. Nämlich inwiefern diese Art und Weise des Denkens, die denkende Person beeinflussen resp. verändern kann. Sie führt wiederum eine ehemalige Lehrperson als „*Paradebeispiel*“ an, was wiederum auf die besondere Bedeutung der Person in Bezug auf die hier dargestellte Thematik hindeutet. Die Biographin deutet an, dass diese Denkweise bzw. -art etwas mit einer Person macht. Durch das abstrakte resp. theoretische Denken kann eine Veränderung stattfinden, die fortan das Handeln und Denken einer Person bestimmen kann. Doch nicht bloß die Person verändert sich, sondern auch der Umgang mit anderen Personen. Dadurch kann angenommen werden, dass dies so tiefgeht, dass sich sogar persönliche Strukturen verändern können. Es ist an dieser Stelle ganz prägnant, dass die Erzählerin einen persönlichen Veränderungsprozess mit der Auseinandersetzung – im weitesten Sinne – von Theorie verbindet.

„dass die theoretische Erziehungswissenschaft halt eine eine der F_ einen Fokus haben muss also ein Schwerpunkt sein muss“

Im Rahmen dieser Ausführungen führt Elizabeth eine weitere Person an, die mitunter ihren Studienverlauf mitbestimmt hat:

E: Dann kam die Monika Weinbrecht noch dazu und so und das war dann recht klar für mich und einige von den anderen auch dass die theoretische Erziehungswissenschaft halt eine eine der F_ einen Fokus haben muss also ein Schwerpunkt sein muss äh wie heißt des jetzt jetzt heißt's allgemeine oder? Also bei uns hieß der Schwerpunkt theoretische Erziehungswissenschaft ((I: Ansatz X der Pädagogik)) genau – Ansatz X in der Pädagogik (S. 7/ Z. 1-9)

Während man Elizabeth die Bewunderung für Müller und ihre Thematik nicht absprechen kann, ist an dieser Stelle nicht klar, in welchem Verhältnis sie zu Weinbrecht steht. Elizabeth verbindet jedoch die Schwerpunktsetzung mit den dort Lehrenden. Dies impliziert, dass diese einen Einfluss auf die Wahl des Schwerpunktes hatten. Elizabeth argumentiert bezogen darauf, dass sie an diesem Punkt wusste, dass die theoretische Erziehungswissenschaft ein Schwerpunkt ihres Studiums „sein muss“. Sie bringt den Gedanken auch mit ihren KollegInnen in Verbindung, da einige von ihnen auch der Ansicht waren, diesen Schwerpunkt zu wählen. Durch die Erzählung Elizabeths wird aber auch deutlich, dass nicht nur Lehrende einen Einfluss auf die Wahl hatten, sondern dass sie ein besonderes Interesse an der theoretischen Erziehungswissenschaft hatte. Besonders hervorzuheben ist, dass Elizabeth Gefallen daran findet, über Dinge nachzudenken und alle Möglichkeiten zu berücksichtigen. Sie findet Anklang bei Mitstudierenden und entscheidet sich, möglicherweise in Absprache mit diesen, die theoretische Erziehungswissenschaft als einen Schwerpunkt ihres Studiums zu wählen. Dies legt den Schluss nahe, dass das theoretische Denken und die Theorie in der Pädagogik für Elizabeth wichtige Themen darstellen. In der Art und Weise, wie sie davon erzählt, kann man davon ausgehen, dass sie die Thematik besonders „gefangen“ (vgl. S. 7/ Z. 1) hat. Sie verbindet ihre Erfahrung stark mit ProfessorInnen und ihren Mitstudierenden. Möglicherweise sind diese ausschlaggebend dafür, dass Elizabeth diese Thematik als besonders wertvoll empfindet.

Im Nachfrageteil geht Elizabeth noch einmal darauf ein, welchen Stellenwert bestimmte Personen auf ihren Studienverlauf genommen haben:

E: ((I: Inwiefern hast du das erlebt die Theorie im Studium?)) Na da warn so paar Schlüsselerlebnisse in ganz frühen Lehrveranstaltungen eben bei Müller aber auch Miriam Schnitzler i was net ob die jetzt noch was mocht qualitative Methoden hot die gmocht und so allgemeine Einführung ähm auch der Herr Frantzek ((I: Mhm)) wo in meim Kopf so viel aufgegangen is also i hob imma so eine Affinität ghabt zum ja eh net pf ja Philosophiern letztendlich und da sind so da die ham mi so ins Denken gebracht und zwar ins konsequente Denken net a bissl mol über was nachdenken sondern systematisch über die letzten Fragen des Menschen äh nachzudenken und und das dann in Verbindung mit Bildung was heißt das möglicherweise wenn man über Bildung spricht - des wor super und das noch also wenns nur nur für mich gewesn wär wärs wahrscheinlich ondass gwesn aba dars in einem eben sich damals bildenden Kreis von Menschn die das genauso gsehn ham und die die Partie diese siebma siebn /Fraun ((lacht))/ wir warn alle Tutorinnen ((I: Mhm)). (S. 9/ Z. 26-41)

Auf die Frage des Interviewers, die sich auf das konkrete Forschungsinteresse bezieht und dadurch die Antwortmöglichkeiten bereits eingrenzt, erinnert sich Elizabeth an bestimmte „*Schlüsselerlebnisse in ganz frühen Lehrveranstaltungen*“ und konkrete Lehrende. Erinnert man sich an das, was Elizabeth zu diesem Thema bereits gesagt hat, könnte man meinen, dass sie damit besonders prägende Momente des Denkens und der Erkenntnis meint. Momente in denen sie durch das bloße Denken zu Erkenntnissen gelangte, die ihr vorher nicht bewusst waren. Die Verbindung dieser Erlebnisse mit konkreten Personen deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen eine wesentliche Rolle dabei spielten, dass Elizabeth der Thematik so viel abgewinnen konnte. Die Biographin erzählt, dass diese Schlüsselerlebnisse bereits ganz am Anfang des Studiums geschehen sind. Möglicherweise prägten diese frühen Erlebnisse die restliche Zeit ihres Studiums. Demnach haben diese Schlüsselerlebnisse einen großen Einfluss darauf, wie Elizabeth ab dem Zeitpunkt das Studium erlebte. Dies wird mitunter dadurch verstärkt, dass Elizabeth Theorie und theoretisches Auseinandersetzen mit Materie sehr stark an einzelne Lehrpersonen knüpft. Eine dieser Lehrpersonen wird mehrfach erwähnt und es kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrperson als „*Paradebeispiel*“ (vgl. S. 7/Z. 20) dieser Form des Denkens angesehen wird oder sogar als Vorbild fungiert.

Elizabeth erzählt bezogen auf diese Lehrveranstaltungen im Studium, dass in ihrem Kopf „*so viel aufgegangen ist*“ und dass sie dadurch zu neuen Erkenntnissen gekommen ist, die fortan ihr Denken bestimmten. Es kann angenommen werden, dass die „*Affinität*“ für das Philosophieren, die eine überdauernde Struktur („*immer*“) aufweist, und die Lehrpersonen bei Elizabeth dazu führten, sich noch intensiver mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen. Elizabeth schreibt den Lehrpersonen eine wichtige Rolle dabei zu („*die ham mi so ins Denken bracht*“). Dies kann so interpretiert werden, dass die Lehrpersonen für Elizabeth der Ausgangspunkt ihrer Sympathie für diese Form des Denkens waren. Denkbar ist, dass die ProfessorInnen durch ihre Herangehensweise eine neue Art des Denkens – das „*konsequente Denken*“ – für Elizabeth aufzeigten. Sie meint damit nicht das gewöhnliche Nachdenken über Dinge, vielmehr geht es ihr um eine spezifische Form der Herangehensweise des Denkens. Damit gemeint sein kann, Dinge die bereits klar definiert zu sein scheinen, in Frage zu stellen und alle Möglichkeiten in Betracht zu ziehen. Es wird hier wiederum die Verbindung zum Studium deutlich, da sie in dem Zusammenhang argumentiert, dass sie dieses „*systematische Nachdenken*“ auch auf Konzepte anwendet, die sie im Studium kennenlernt.

Die Erzählerin verweist ein weiteres Mal darauf, wie wichtig ihr der Austausch und die Gemeinschaft mit den anderen Mitstudierenden waren. Elizabeth reflektiert den Austausch in der Gruppe und resümiert, dass es alleine „*ondas gwesn*“ wäre, was wiederum impliziert, dass erst durch die Gruppe die Verbundenheit mit der Thematik und der theoretischen Herangehensweise entstehen konnte. Möglicherweise sieht Elizabeth die Gruppe auch als eine

Art Voraussetzung, sich in dieser Weise damit zu beschäftigen – alleine wäre diese Art der Auseinandersetzung in der Ausprägung eventuell gar nicht möglich gewesen. Sie bezeichnet sich und die Gruppe als „*bildenden Kreis von Menschen*“, was sehr stark an ein Forschungskollektiv bzw. eine Forschungsgruppe erinnert, die sich in regelmäßigen Gruppentreffen über diverse Themen austauscht.

„Anfoch ja die die Heraus_ die intellektuelle Herausforderung mit der Theorie des blöde Gequake von der Praxis hat mich nie intressiert“

Dass sie und alle weiteren Personen der Gruppe einerseits Frauen und andererseits im Rahmen des Studiums als Tutorinnen oder Studienassistentinnen tätig waren, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Diese Bedeutung expliziert sie in der folgenden Kernstelle genauer:

E: Manche von uns mehrere Jahre also sagt find ich schon auch was wie sehr ma si in das Studium einlässt äh wenn man dann auch solche Rolln übernimmt oder Studienassistent und so genau und oiso ich weiß ich bin sicher keine Wissenschaftlerin also ich könnte diese diesen Beruf nicht machen des i orbeit wahnsinnig gern mit Menschn un_ und des denkn lesn und schreibn als Haupttätigkeit des könnt ich ma net vorstellen oba dieses sich hineinhängn in a Seminararbeit oder letztendlich dann in die Diplomarbeit des hob i super /gfundn ((lacht))/
(S. 9-10/ Z. 45-2)

Die Biographin stellt eine Verbindung zwischen dem „Sich-Einlassen auf das Studium“ und den „Tätigkeiten als Tutorin bzw. Studienassistentin“ her und verstärkt und legitimiert dadurch ihre Position bzw. Sichtweise („*man*“). Der Argumentation der Erzählerin folgend stellt die Ausübung dieser Aktivitäten eine höhere Form des „*Einlassens*“ dar. Sie streicht dadurch heraus, dass sie und ihre Kolleginnen sich sehr auf das Studium einließen. Inwiefern dabei eine Verbindung besteht, erläutert die Biographin nicht. Es könnte jedoch so interpretiert werden, dass dadurch noch mehr Einblicke in das Theoretische und in die Wissenschaft für die Studierenden ermöglicht werden, was durch „reines“ Studieren nicht möglich wäre.

Elizabeth argumentiert, dass wissenschaftliche Tätigkeit für sie nicht in Frage gekommen ist, da sie „*wahnsinnig gern*“ mit Menschen arbeitet. Sie argumentiert, dass sie das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb des Studiums „*super gfundn*“ hat, sich jedoch nicht vorstellen könnte, in diesem Bereich weiterzuarbeiten. Sie legitimiert die Aussage dadurch, dass sie gerne mit Menschen arbeitet und dies in der Forschung nicht in der Form möglich ist. Dadurch wird deutlich, dass Elizabeth das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb des Studiums für sich entdeckte, die Tätigkeit aber nicht über das Studium hinaus weiterführen wollte und das Studium nicht als berufsqualifizierend erlebt.

Sie expliziert dann, was sie unter „*hineinhängn*“ versteht und in welcher Weise sie das „*super*“ findet:

E: Anfoch ja die die Heraus_ die intellektuelle Herausforderung mit der Theorie des blöde Gequake von der Praxis hat mich nie intressiert ((lacht)) na also du kennst eh die Diskussion oda leidlich also und /was haßt des alles für die Praxis ((verstellt die Stimme))/ ich Stopp nicht gleich für die Praxis einfach nur denkn is auch wichtig ((lacht)) also des sich den Luxus zu leisten anfoch nur zu denkn was für mi Stück weit Universität auch sein muss. (S. 10/ Z. 2-11)

Die Erzählerin argumentiert, dass die „*intellektuelle Herausforderung mit der Theorie*“ eine besondere Bedeutung für sie hat. Dies kann so interpretiert werden, dass Theorie im Studium und die damit verbundene Beschäftigung damit für sie den Wert des Studiums darstellt. Ob dies für andere Studien auch gelten würde, sei dahingestellt, für die Pädagogik trifft es laut der Argumentation Elizabeths zu. In dieser Argumentationskette, spricht sie dann ein grundlegendes Thema der Pädagogik an und zwar das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Praxis würde immer nur durch „*blödes Gequake*“ thematisiert werden und stellt für die Biographin kein relevantes Interessensgebiet dar. Der Ausdruck „*blödes Gequake*“ wirkt sehr abwertend, wodurch ihre Abneigung gegenüber diesem Thema ausgedrückt werden könnte. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sie dadurch die anderen Studierenden, die der Praxis mehr Bedeutung zuschreiben als Elizabeth durch diese Form persifliert. Es lässt sich vermuten, dass Elizabeth ihre Mitstudierenden durch den Ausdruck in gewisser Weise parodiert und damit ihre Abneigung gegenüber dieser Herangehensweise ausdrückt.

Elizabeth hebt an dieser Stelle ihre Meinung zu Theorie und Praxis ganz klar hervor. Dabei verweist sie darauf, dass man nicht den Fehler machen darf, Theorie immer nach ihrem praktischen Nutzen zu hinterfragen. Denkbar ist, dass sie anderer Meinung ist. Sie verleiht ihrer Abneigung gegenüber diesen Forderungen Ausdruck und warnt davor, Theorie immer praxistauglich machen zu wollen. Sie verstellt die Stimme, wodurch ersichtlich wird, dass Elizabeth den Forderungen nach mehr Praxis und einer Theorie, die immer auf ihre Tauglichkeit für die Praxis hinterfragt werden soll, nicht zustimmt.

Es zeigt sich, dass Denken einen Luxus für Elizabeth darstellt, der eng mit der universitären Ausbildung verbunden sein sollte. Die Universität ist in dem Verständnis der Biographin der Ort, an dem gedacht wird. Elizabeth argumentiert, dass die Universität nicht nur ein Ort sein kann, an dem gedacht wird, vielmehr stellt sie die konsequente Forderung, dass die Universität ein Ort sein „*muss*“, an dem gedacht wird, unabhängig davon, was die Theorie für die Praxis leisten könnte. Möglicherweise entwickelte Elizabeth diese Haltung während des Studiums oder ging schon mit ihr in das Studium. Die Frage, die sich an diesem Punkt stellt, bezieht sich auf die Ausbildung, die Elizabeth bereits vor dem Studium der Pädagogik erlangt hat. Möglicherweise erfuhr sie dort bereits, was es heißt, praktisch tätig zu sein. Jedoch stellt die Universität einen Raum für sie dar, der für das theoretische Arbeiten gemacht ist. Denkbar ist, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Vorprägung, das Studium als einen Ort für Theorie begriff und weniger für Praxis.

Sie macht dies dann an einem konkreten Beispiel aus dem Studienalltag fest:

E: Also nicht bei jedem Satz in einer Seminararbeit drauf festgenagelt zu werden was das morgen für die Praxis heißen kann na. ((I: Mhm)) Des is ja find i unseriös und nicht notwendig -- ich find die /Praxis hoch wichtig ja ((erhebt die Stimme)) / ((I: Ja)) Also ja aber die des imma des sofort runterbrechen und des in Frage stellen ob das das bloße Denken überhaupt seine Berechtigung hat --- nervig ((lacht)). (S. 10/ Z. 15-26)

Die Biographin argumentiert, dass es im Studium mitunter vorkommen konnte, dass Seminararbeiten auf ihren Gehalt für die Praxis überprüft wurden. Dies legt nahe, dass Elizabeth diese Auffassung nicht teilt und in indirekter Weise dadurch eine Kritik an dieser Vorgehensweise äußert.

Elizabeth argumentiert, dass sie die Ansicht nicht teilt, theoretische Konzepte auf ihre reine Praxistauglichkeit zu hinterfragen und ihre Legitimität nur daran festzumachen. Sie argumentiert, dass ihrer Ansicht nach die ganze Debatte „*unseriös*“ sei. Elizabeth deutet jedoch an, dass die Praxis für sie „*hoch wichtig*“ ist. Die Biographin vermittelt jedoch, dass das „*Runterbrechen*“ von Theorie in die Praxis und das „*in Frage stellen*“ des bloßen Denkens keineswegs ihren Ansichten entspricht. Es entsteht der Eindruck, als hätte Elizabeth diese Diskussion über Theorie und Praxis bereits geführt. Möglicherweise ist diese Diskussion für sie ermüdend und „*nervig*“. In dem Sinne, dass die Frage „was bedeutet das für die Praxis“ die Diskussionen beherrscht. Elizabeth nimmt hierbei die Rolle einer Verteidigerin des Denkens und der Theorie an der Universität und im Studium ein. Die Biographin vermittelt dabei, dass die Frage nach der Berechtigung des Denkens und der Theorie immer mit der Frage nach der praktischen Relevanz einhergeht, was ihrer Ansicht nach nicht sein sollte. Das „*bloße Denken*“ hat der Erzählerin folgend unabhängig von seiner praktischen Relevanz seine Berechtigung.

Im Nachfrageteil geht Elizabeth auf Nachfrage des Interviewers erneut auf das Thema Theorie-Praxis im Studium ein:

E: ((I: Also konkret hast du das erlebt die Praxis im Studium?)) Mhm. ((I: Gibts da irgendwelche Beispiele dazu die dir einfallen? Zu diesem Thema Praxis.)) Theorie Praxis oder wie? --- Also --- ein Beispiel is dass ja die Menschen die Müller Vorlesungen und andere gehasst haben ((I: /Mhm ((lachend)) /)) Und i hob mi imma gefragt und was mochtest du denn das waren Dinge die vielleicht nicht auf's erste zu verstehen waren aber das waren Dinge die man verstehen kann wenn man sie verstehen will und wenn i auf a Universität geh muss i mi zumindest in der Lage also ja ((lacht)) drauf einlassen wollen dass ich das verstehen kann ohne dass es mir vielleicht jetzt gleich für irgendeine Praxis was bringt und des ja des is so a Beispiel eben denn der Zugang vieler Studierender - des ja genau. Ähm (P/ 5) Beispiel schwer (P/6) (S. 10-11/ Z. 28-1)

Die Frage des Interviewers wird danach gestellt, wie die Erzählerin Theorie und Praxis innerhalb des Studiums beschreiben würde bzw. wie sie es erlebt hat. Nach einer Rückfrage an den Interviewer beschreibt Elizabeth beispielhaft Theorie und Praxis im Studium anhand Vorlesungen bei einer konkreten und anderen Lehrenden. Dies könnte wiederum darauf hindeuten, dass der Biographin die Zusammengehörigkeit dieser Begriffe wichtig ist. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass Elizabeth das Theorie und Praxis Problem im Studium vor allem

mit einer der Lehrpersonen verbindet – anders formuliert, sie verwendet diese Lehrperson und ihre Vorlesungen als Erklärungsmodell für Theorie und Praxis.

Elizabeth erklärt, dass diese Vorlesungen „gehasst“ wurden – den Ausführungen der Erzählerin folgend aufgrund der Inhalte bzw. der theoretischen Auslegung dieser. In einem weiteren Schritt kritisiert sie, die fehlende Bereitschaft ihrer Mitstudierenden sich auf bestimmte Dinge des Studiums einzulassen und zu versuchen, diese zu verstehen. Dies deutet darauf hin, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Theorie eine Voraussetzung bzw. Bedingung des Studiums auf der Universität für Elizabeth ist. Sie erklärt, dass sie nicht versteht, dass Menschen Pädagogik an der Universität studieren, sich dann aber nicht mit theoretischen Inhalten auseinandersetzen wollen. Dies impliziert, dass sie den Auftrag der Universität darin sieht, sich mit Theorie und nicht, wie der Wunsch vieler Studierenden, bloß mit der Praxis auseinanderzusetzen. Oder sich zumindest vermehrt mit Theorie auseinanderzusetzen. Sie kritisiert die Haltung der anderen Studierenden, die sich nicht mit der Theorie in der Weise beschäftigen wollen, wie sie das tut, sondern sich nur an der Praxis orientieren.

Durch diese Kernstelle wird wiederum ersichtlich, dass der Zugang vieler Studierender konträr zu dem von Elizabeth ist. Denn während die Biographin dafür eintritt, auch nur einmal zu denken und theoretisch zu arbeiten, könnte durch ihre Mitstudierenden oft die Frage nach dem Nutzen für die Praxis aufgekommen sein. Sie verallgemeinert sehr stark und argumentiert, dass dies ihrer Ansicht nach ein „Zugang vieler Studierender“ sei, wodurch sie sich ein weiteres Mal von ihren Mitstudierenden abgrenzt. Während es allem Anschein nach für ihre Mitstudierenden mehr von Bedeutung ist, welche Relevanz Studieninhalte für die Praxis haben, kann durch die Erzählung der Biographin herausgearbeitet werden, dass es darum geht, sich auf bestimmte Dinge des Studiums einzulassen. Darunter fällt dem bloßen Denken, dem sie in ihrer Forschungsgruppe nachgehen kann und dem Auseinandersetzen mit theoretischen Konzepten eine besondere Rolle zu. Die Erzählerin kritisiert den praxisorientierten Zugang vieler Studierender und ihre Abneigung, sich nicht mit theoretischen Konzepten auseinanderzusetzen zu wollen. Die Erzählerin äußert, dass es vielen Studierenden schwerfallen würde, abseits der Praxis zu denken und kritisiert den Zugang mit dem diese an das Studium der Pädagogik herangehen.

„Ahm i hob also i hab des Gfühl ghabt dass sie fehln darf“

In der nächsten Kernstelle nimmt der Interviewer diesen oben geäußerten Gedankengang auf und Elizabeth schildert daraufhin ihre Eindrücke zum Thema Praxis im Studium der Pädagogik:

E: ((I: Also du hattest jetzt nicht das Gefühl dass die Praxis fehlt im Studium?)) Ahm i hob also i hab des Gfühl ghabt dass sie fehln darf ((I: Mhm)) weil -- naja des is ja genau der Unterschied oda war für mich immer der Unterschied von einer universitären Ausbildung zu einer berufsbildenden weil da gibts auch überall theoretische Anteile aber die Universität is für mich

der Ort wo ich mich mit Theorie auseinandersetzen kann die mein Denken und später vielleicht mein Tun leitet oba net unmittelbar mir Fertigkeiten vermittelt um dann x y zu tun und des die Freiräume wern ja imma mehr eingeschränkt im im Studium also wenn deine Studienzeit is wahrscheinlich anders als meine und meine is anders als die von vor 10 Jahren vorher und die is wiederum anders als die von vor 20 Jahren also da wird ja a vüll konstruiert wie frei alles war aber trotzdem ahm es gibt wie immer weniger Raum für des anfoch nur zu denken ja und dann halt amal sie waß i net a Semester sie nur mit zwei Lehrveranstaltungen zu beschäftigen weil du dann die Zeit brauchst auch einmal ein Buch zu lesen /uund ((lacht))/ äh und mit ondand dich drüber auszutauschen aba die Räume ja wern immer enger. (S. 11/ Z. 1-20)

Auf die Nachfrage des Interviewers argumentiert die Erzählerin, dass die Praxis im Studium „*fehlen darf*“ und legitimiert im Weiteren diese Aussage bzw. ihre Position. Elizabeth argumentiert, dass Universität ein Ort sei, an dem Theorie gelehrt wird, die auch unabhängig von ihrem Nutzen für die Praxis ihre Berechtigung findet. Die Biographin differenziert zwischen universitärer und berufsbildender Ausbildung und streicht hervor, dass auch in der berufsbildenden Ausbildung theoretische Anteile vorhanden seien. Jedoch sieht sie die Universität als den Ort an, wo Theorie gelehrt wird und eine Auseinandersetzung mit dieser stattfindet. Durch Elizabeths Argumentation wird deutlich, dass für sie der berufsbildenden Ausbildung die Aufgabe zufällt, praktische Fähigkeiten zu vermitteln, während durch die universitäre Ausbildung das Denken an sich und die Auseinandersetzung mit Theorie gelehrt werden sollte. Für Elizabeth stellt die Universität den Ort dar, an dem sie sich mit Theorie beschäftigen kann. Diese Behauptung nimmt einen großen Platz in ihren Überlegungen ein, da sie argumentiert, dass diese erlernte Theorie mitunter das Denken und Handeln „*leiten*“ kann, wodurch sie hervorhebt, welches Gewicht das Denken für sie hat. Es geht jedoch nicht um alltägliches Denken und Theorie, sondern um eine spezifischere Form. Das systematische Denken, welches im universitären Rahmen geschieht. Es geht im universitären Rahmen weniger darum „*Fertigkeiten*“ zu erlernen, die den Menschen Handlungsanweisungen bereitstellen. Dies legt den Schluss nahe, dass Universität für Elizabeth den Ort darstellt, an dem sie ihre Persönlichkeit und die Besonderheit ihres Denkens und Handelns entwickeln kann. Die Universität nimmt ihrer Argumentation folgend einen wichtigen Platz in Elizabeths Entwicklung ein, wenn es darum geht „*Freiräume*“ zu haben, an denen Gedacht werden kann und die persönliche Entfaltung zu gewährleisten. Sie argumentiert, dass ihrer Meinung nach in den letzten Jahren ein Problem in Hinblick auf die zunehmend eingeschränkten Freiräume innerhalb der universitären (Aus-)Bildung entstanden ist. Durch ihre Argumentation kann gefolgert werden, dass sie die Universität als einen Raum der Selbstbestimmung resp. der Autonomie ansieht, der es erlaubt, sich ganz und gar auf eine spezifische Materie einzulassen. Die Entwicklung innerhalb des Studiums geht jedoch in eine andere Richtung. Dabei erwähnt sie die Studienzeit des Interviewers und verdeutlicht, dass die Einschränkungen immer weiter fortschreiten. Elizabeth argumentiert, dass die Universität immer weniger den Raum bietet, der es erlaubt, bloß zu denken und sich intensiv mit wenigen Lehrveranstaltungen auseinanderzusetzen. Dies könnte auch an der Situation des Arbeitsmarktes liegen, da

dieser vermehrt praxisorientierte Leute sucht und es sich auch finanziell nicht mehr ausgeht, bloß einige Lehrveranstaltungen pro Semester zu besuchen. Elizabeth verweist an dieser Stelle auch auf einen gesellschaftlichen Wandel, der sich unter anderem dadurch zeigt, dass alles immer schneller gehen muss. Dadurch werden „*die Räume (...) immer enger*“ und der Austausch mit anderen Studierenden wird immer schwieriger. Für Elizabeth ist der Austausch mit anderen Mitstudierenden besonders wichtig, was sich auch an der Gründung einer Art Forschungsgruppe mit ihren Kolleginnen zeigt. Diese Gruppe schafft sich dadurch einen eigenen Ort, einen Raum, an dem unabhängig vom praktischen Nutzen konsequent nachgedacht wird. Dies geht sogar so weit, dass die in der Gruppe entwickelten Erkenntnisse dazu führen, dass sich die Welt für sie öffnet und daraus Leitlinien entstanden. Auch in dieser Stelle streicht Elizabeth hervor, dass die Auseinandersetzung mit Theorie ihr Handeln beeinflussen könnte, nämlich, dass die Theorie das Denken und „*später vielleicht mein Tun leitet*“. Die Gruppe fungiert als eine Möglichkeit, Dinge zu hinterfragen und durch dieses Hinterfragen zu Erkenntnissen zu gelangen, die die eigene Persönlichkeit und die der anderen Gruppenmitglieder beeinflusst. Dies kann so interpretiert werden, dass während die Universität diese Möglichkeit zu sehr einschränkt und die Räume dazu „*immer enger wern*“, sich die Gruppe von sieben Frauen eine eigene Möglichkeit schuf, sich diesen Freiraum zu nehmen.

„i hob ja jetzt so net das Gefühl dass ich vom Studium in den Beruf übergegangen bin“

E: i hob ja jetzt so net das Gefühl dass ich vom Studium in den Beruf übergegangen bin weil das was ich jetzt auch noch tue ((I: Mhm)) halt weiterentwickelt wurde hob i domols a ton i hob scho vorm Studium gearbeitet i hab seit Ende der 1990er Jahre durchgehend imma in etwa 20 Stundn oda mehr gearbeitet insofern hob i jetzt a im Vergleich zu Studienkolleginnen nachm Studium net so den Druck verspürt ich muss mir jetzt was suchn ((I: Mhm)) sondan des Studium hot mi eher begleitet in dem was ich schon getan hab -- und die Selbständigkeit war dann schon die gefallene Entscheidung und joa insofern wars für mi nie so dass ich jetzt jetzt einen Job suche oda mit der Arbeit beginne sondan des wor eh Realität des wor eha so das donn rundherum Leid mi gfrogt hom so und wos mochst du jetzt nochm Studium ((I: Mhm)) und so hmh ja eh das Gleiche ((lacht)) ((I: ((Lacht)))) ich kann vielleicht jetzt mehr du aba eigentlich im Grunde mach ich weiter wie bisher ((I: Das heißt du hattest eigentlich das Fundament Praxis und hast die Theorie drum herum entwickelt)) joa oda beides parallel ((I: Mhm)) eher beides parallel genau. (S. 12-13/ Z. 20-5)

Elizabeth argumentiert, dass sie nicht das „*Gefühl*“ hatte, dass ein Übergang vom Studium in den Beruf bei ihr stattgefunden hat. Dies stützt sie durch die Aussage, dass sie heute noch immer das gleiche in weiterentwickelter Form arbeitet, was sie damals vor und während des Studiums gearbeitet hat. Sie verweist im Folgenden darauf, dass sie bereits Jahre vor der Aufnahme des Pädagogikstudiums immer 20 Stunden gearbeitet hat. Dies könnte darauf hinweisen, dass es Elizabeth schon vor der Inskription wichtig war, Praxiserfahrungen zu sammeln. Möglicherweise hatte dies aber auch finanzielle Gründe. Im Vergleich mit ihren Mitstudierenden argumentiert sie, dass sie erleichtert war, dass sie sich nach dem Studium keinen Job suchen musste. Sie beschreibt, dass das Studium sie in ihrer praktischen Tätig-

keit begleitet hat. Theorie und Praxis eignet sie sich „*parallel*“ an. Möglicherweise spielte die Praxis im Studium für Elizabeth deshalb keine erhebliche Rolle, da sie durch ihre beruflichen Tätigkeiten fortwährend Praxiserfahrungen sammeln konnte.

6.4 Analytische Abstraktion

Nach dem Abschluss des Gymnasiums steht Elizabeth vor der Frage, wie sie weitermachen soll. Dabei zeigt sich, dass Elizabeth sich entscheidet, ein Jahr ins Ausland zu gehen, um einen Lebensentwurf für die Zukunft entwickeln zu können. Dies deutet auf ein biographisches Handlungsschema hin. Die gemachten Erfahrungen stellen in diesem Zusammenhang einen Selbstfindungs- und Entwicklungsprozess für die Biographin dar. Nach der Rückkehr wird eine Art Planlosigkeit sichtbar und Elizabeth inskribiert sich für das Studium „Landwirtschaft“, um sozial abgesichert zu sein, jedoch weniger aufgrund ihrer Interessen.

Durch die Rekonstruktion der Erzählung wird deutlich, dass Elizabeth immer neben dem Studium arbeitet. Dabei wechselt sie mehrere Male ihren Job und versucht ihren Platz in der beruflichen Praxis zu finden. Eine Arbeitskollegin fungiert bei der Studienwahl für Elizabeth als Informationsquelle und möglicherweise auch als Vorbild. Durch diese Informationen eröffnet sich für Elizabeth ein Möglichkeitsraum, die praktische Tätigkeit mit einem Studium zu verbinden. Dafür müsste Elizabeth jedoch ihre Lebenssituation ändern und in eine andere Stadt ziehen. Dies stellt keine Option für die Biographin dar, da sie ihre Wurzeln in A-Stadt hat und sie für dieses Studium nicht ihr soziales und berufliches Netzwerk aufgeben will. Die Studienwahl gibt dabei weniger den Ausschlag als die Angst davor, das soziale Netzwerk zu verlieren. Diese Situation veranlasst Elizabeth dazu, sich umzuorientieren und zu planen, welches Studium mit der praktischen Ausbildung kompatibel wäre, was auf ein biographisches Handlungsschema hindeutet. Eine Kollegin erweckt bei ihr die Aufmerksamkeit für das Pädagogikstudium. Ein wichtiger Grund für die Entscheidung für das Pädagogikstudium ist der Bezug zur Erwachsenenbildung. Das Studium dient für Elizabeth als eine Art Selbstbildung, wodurch sich für sie eine „*Welt öffnet*“ (S. 7/ Z. 14-15). Durch die Inhalte des Studiums entwickelt Elizabeth eine Begeisterung für die Theorie und das damit verbundene konsequente Denken. Dabei fungiert das theoretische Wissen aufklärerisch und bei Elizabeth kommt es zu einem Erkenntnisprozess, der alte Denkweisen verändert. Den Ablauf ihres Studiums gestaltet die Biographin aktiv mit – zum Beispiel als Tutorin.

Signifikante Andere haben einen erheblichen Einfluss auf die Interessensentwicklung im Studium bei Elizabeth. Seien dies nun Lehrende oder Mitstudierende. Die Universität bietet für Elizabeth die Möglichkeit sich mit anderen StudentInnen zu vernetzen und die gemeinsamen Interessen an den theoretischen Inhalten des Studiums in der Gruppe zu teilen.

Die Ansichten Elizabeths bezüglich des Studiums stoßen auch auf Widerstand, da der vorherrschende Konsens unter den StudentInnen mit der Sichtweise von Elizabeth auseinander-

dergeht. Der Zugang der Mehrheit der StudentInnen innerhalb des Studiums stößt wiederum bei ihr auf Unzufriedenheit. Sie grenzt sich aktiv von der dominierenden Vorstellung an das Studium ab. Es zeigt sich am Beispiel Elizabeths, dass die StudentInnen des Studiums der Pädagogik leicht zwischen die Fronten von Theorie und Praxis kommen können. Für die Biographin stellt dieses Spannungsverhältnis jedoch kein Problem dar, im Gegenteil findet sie Gefallen an der wissenschaftlichen Ausbildung.

Es lässt sich erkennen, dass die Biographin die Universität als den Ort begreift, an dem die Freiräume vorhanden sind, „*anfoch nur zu denken*“ (S. 11/ Z. 10). Dies mache den Kern von Universität aus. Einen Ort zu schaffen, an dem frei von jeglichem Nutzen gedacht werden kann. Durch die Biographin kommt zum Ausdruck, dass diese Möglichkeiten immer mehr verschwinden würden und die Wissensvermittlung auf einen Endzweck ausgerichtet sei. Quasi eine direkte Qualifikation für die berufliche Praxis.

Aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung und der damit verbunden praktischen Tätigkeit, kann angenommen werden, dass die Universität für Elizabeth jedoch den Ort darstellt, an dem sie sich theoretisches Wissen – „*parallel*“ (S.13/ Z. 5) zu ihrer Berufsausbildung – aneignen kann. Die Universität – als theoretischer Ort – könnte dabei das Pendant zum Beruf darstellen, der als praktischer Ort begriffen wird. Elizabeth begrenzt die theoretische Verbundenheit auf das Studium. Ihr ist bereits früh klar, dass sie nicht in die Wissenschaft gehen will. Die Theorie wird als eine Art kritische Aufklärung und als ein kritisches Fundament für die Praxis verstanden. Möglicherweise liegt dies in ihrer Deutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses begründet.

Durch die Rekonstruktion der Erzählung wird deutlich, dass für Elizabeth kein „klassischer“ Übergang zwischen Pädagogikstudium und Beruf stattgefunden hat, da sie immer schon neben dem Studium arbeitete. Das Studium wird parallel zur Berufstätigkeit absolviert.

7. Falldarstellung Frieda Rustler

7.1 Kontaktvermittlung, Kontaktaufnahme, Vorgespräch

Da sich die geführten Interviews mit Simona Bertrand, Anne Peter und Elizabeth Dirste bei der Auswertung in ihren Grundzügen ähnelten bzw. durch sie zu ähnlichen Ergebnissen gekommen ist, wurde ein weiteres Interview herangezogen, das möglichst konträr zu diesen Interviews ist. Durch die Arbeit in der Forschungsgruppe wurde ein Interview gefunden, dass einen konträren Fall darstellt. Es wurde ersichtlich, dass durch dieses im Gegensatz zu den anderen geführten Interviews weitere Erkenntnisse erlangt werden konnten. Eine der Gruppenmitglieder stellte dafür das verfasste Transkript zur Verfügung.

Die Informationen zum Vorgespräch wurden vom Gruppenmitglied übernommen. Der Kontakt zu Frieda Rustler erfolgte über eine weitere Studienkollegin. Nach einem Austausch per E-Mail, bei dem das Forschungsvorhaben geklärt wurde, fand das Vorgespräch per Telefon statt. Das Interview mit Frieda Rustler wurde an ihrem Arbeitsplatz geführt. Das Interview dauerte eine Stunde und acht Minuten.

7.2 Das biographische Kurzportrait

Frieda wird Anfang der 1980er Jahre in A-Bundesland geboren. Als Frieda drei Jahre alt ist, kommt ihr Bruder auf die Welt. Sie lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder in A-Bundesland bis sie vier Jahre alt ist. Danach zieht die Familie in eine ländliche Gegend in B-Bundesland. Da dort viele andere Kinder wohnen, findet Frieda schnell Anschluss und hat keine Probleme sich einzugewöhnen. Frieda beschreibt diese Zeit als „*sehr idyllisch*“ (S. 1/ Z. 29). Sie verbringt ihre Zeit mit Radfahren und dem Bauen von Baumhäusern. Der Kindergarten und die Schule befinden sich in der Nähe ihres Zuhauses.

Mit sechs Jahren bekommt Frieda ein Pferd, das fortan sehr wichtig für sie ist. Frieda verbringt viel Zeit mit ihrem Pferd, da sie mitbekommt, dass ihre Eltern sich trennen werden. Sie beschreibt diese Zeit als „*ganz ganz schwierige Zeit*“ (S. 2/ Z. 7). Sie ist es zwar gewohnt, dass der Vater aufgrund beruflicher Verpflichtungen wenig bei der Familie ist, jedoch ist es für sie nicht vorstellbar, dass er gar nicht mehr bei der Familie wohnt. Die Situation wird dadurch verkompliziert, dass Frieda mitbekommt, wie schlecht es ihrer Mutter damit geht und dass der Vater eine neue Beziehung hat. Der Reitstall und ihr Pferd helfen Frieda über diese schwere Zeit hinwegzukommen.

Nach der Trennung haben die Kinder die Möglichkeit, ihren Vater alle zwei Wochen zu besuchen. Die Beziehung zur neuen Freundin des Vaters gestaltet sich als schwierig. Die Trennung der Eltern wird auch durch die Kindergarten- und Volksschulzeit erleichtert, die sie als „*irsening*“ (S. 2/ Z. 43) empfindet. Sie wechselt danach ins Gymnasium, wobei der Großteil ihres Freundeskreises erhalten bleibt. Die Gymnasialzeit ist durch das Einsetzen der

Pubertät und den damit einhergehenden Diskussionen mit dem Vater geprägt. Frieda beginnt in der dritten Klasse auch die Schule zu schwänzen, schafft aber dennoch das Schuljahr. Frieda entwickelt in dieser Zeit den Plan, auf eine Hak zu wechseln. Sie fällt jedoch in Latein durch und muss die Klasse wiederholen. In dieser Zeit verbessert sich auch das Verhältnis zu ihrem Vater. Sie bespricht mit ihm, dass sie dieses Jahr in der Hauptschule wiederholen würde, um danach auf die Hak wechseln zu können. Sie beschreibt das Jahr als „entsponntes Joa“ (S. 3/ Z. 47), das ihr auch hilft von ihrem „pubertärn Trip“ (S. 4/ Z. 4) runterzukommen und den Fokus darauf zu richten, was für sie wichtig ist.

Das Verhältnis zu ihrer Stiefmutter erlebt Frieda als kompliziert. Dieses bessert sich jedoch allmählich auch durch die Mithilfe ihrer Halbschwestern. Der Wechsel auf die Hak gestaltet sich als schwierig, da Frieda merkt, dass die wirtschaftliche Richtung sie nicht interessiert und sie sich nicht vorstellen kann, in der Richtung beruflich Fuß zu fassen. Darunter leidet ihr Ehrgeiz, in der Schule gute Noten zu haben. Für ihre Entwicklung ist die Hak jedoch „quad“ (S. 4/ Z. 34), da sich das Verhältnis zu ihrem Vater und der Stiefmutter bessert.

In dieser Zeit kommt auch die Frage auf, was Frieda nach der Matura machen soll. Sie hat jedoch keinen konkreten Plan, hegt aber den Wunsch ein Jahr ins Ausland zu gehen. Der Aufenthalt dient für Frieda dazu, sich darüber bewusst zu werden, was sie später machen möchte. Sie geht daraufhin ein Jahr als Au-Pair ins Ausland. Dort übernimmt sie die Obhut zweier Kinder und macht daneben Zertifikate am College. Frieda hat das Gefühl, dass sie durch dieses Jahr sehr „gereift“ (S. 5/ Z. 25) ist.

Nach ihrer Rückkehr ist sich Frieda noch immer nicht sicher, was sie machen möchte. Deshalb lässt sie ein Interessensprofil erstellen. Dabei wird ersichtlich, dass sie etwas Soziales machen soll, um mit Menschen zu arbeiten. Sie entscheidet sich Pädagogik auf der Universität zu studieren. Das Studium wirkt für sie sehr theoretisch und dadurch fängt sie zu zweifeln an, ob dies das Richtige sei. Sie versucht daher, neben dem Studium praktisch tätig zu sein und führt diverse Tätigkeiten aus, etwa als Lernbetreuerin und Betreuerin von Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung.

Den Studienverlauf beschreibt sie bis zur Diplomarbeitsphase als „reibungslos“ (S. 6/ Z. 16). Neben Pädagogik studiert sie Publizistik, jedoch schließt sie dieses Studium nie ab. Die Diplomarbeitsphase ist durch eine schwierige Beziehung zu ihrer Betreuerin geprägt, da es hierbei immer wieder zu Meinungsverschiedenheiten kommt. Frieda schafft die Prüfung beim ersten Antritt nicht und beginnt an sich zu zweifeln. Sie nimmt Supervisionsstunden ihres Arbeitgebers in Anspruch, die ihr mit ihrer Prüfungsangst helfen sollen. Schon während der Vorbereitung auf die Prüfung arbeitet Frieda Vollzeit als Jugendcoach. Frieda schafft die Diplomprüfung beim zweiten Antritt und beschreibt diese Phase als „nervengerissend und psychisch“ (S. 8/ Z. 23) anstrengend. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist Frieda in dieser Stelle tätig.

7.3 Kernstelleninterpretation

Die Eingangssequenz

I: (Ich möchte) Sie bitten Ihre ganze Lebensgeschichte erzählen äh zu erzählen. Alle - - Erlebnisse - die ihnen einfallen und die für sie wichtig sind - - und ich werd jetzt eben einmal keine Fragen stellen und - - mach mir eventuell Notizen und stell dann wenn sie fertig sind ahm - - vielleicht noch Fragen.

E: ok. ((Lachen))

I: ((Lachen))

E: ahm - - ok - - von vorne sozusagen. - - Ahmm ich - - ich red im Dialekt ist das ok? ((I: ja ja)) ahm i bin neunzehnvierundachzig ah in der schönen A-Bundesland geboren. Ahm hob dort oiso hob dort mit meinen Eltern glebt ahm - - - wor dort bis i ungefähr vier wor - - ahm hob dort a mei ollerbeste Kindergortnfreundin ghobt - - ahm mei Bruada is donn auf'd Wöd kuma wie i ungefähr so drei woa - - und=e ähm - - jo des woa - - on die Zeit konn i mi nimma so genau erinnern oba i waß nu mei Vater hod imma Hochdeutsch mit mir gsprochn domit i jo net so dieses A-bundesländische übernehm. Ahm /hod net wirklich funktioniert ((Lachen))/ oba mittlerweile hob i's donn doch obgelegt ((I: mhm)) und=e ahm mein Vater wor sehr vü unterwegs woa sehr vü auf Reism oiso die Zeit am Wochenende wo er donn zu Hause woa woa - - äh scho immer was Besonderes auf jeden Foi (S. 1/ Z. 25)

Der Anfang des Interviews ist dadurch gekennzeichnet, dass Frieda sich selbst darauf hinweist oder sich selbst klarmacht, dass sie von vorne beginnen soll. Die Erzählerin stellt dann die Rückfrage an die Interviewerin bezüglich ihres Dialektes. Dies lässt vermuten, dass die Biographin damit sichergehen möchte, dass sie zum einen verstanden wird und zum anderen kann angenommen werden, dass sie damit eine gewisse Verbundenheit zu ihrem Dialekt ausdrückt. Möglicherweise sieht sie es als authentischer an, im Dialekt zu sprechen, als hochdeutsch zu reden.

Danach folgt die Selbsteinführung und Frieda erzählt von ihrem Geburtsjahr und ihrem Geburtsort. Sie erzählt im Folgenden über das Zusammenleben mit ihren Eltern und erwähnt ihre Kindergartenfreundin. Möglicherweise spielte diese am Anfang ihres Lebens eine wichtige Rolle für sie. Auffallend ist, dass die Erzählerin am Anfang der Erzählung viele Pausen einlegt und des Öfteren den Lückenfüller „ähm“ benutzt. Dies lässt vermuten, dass Frieda nicht genau weiß, wo sie beginnen oder wie sie die Erzählung ihre Lebensgeschichte strukturieren soll. Es könnte jedoch auch darauf hindeuten, dass sie überlegt, was ihr aus ihrer Kindheit noch in Erinnerung ist („on die Zeit konn i mi nimma so genau erinnern“). Sie erzählt daraufhin von ihrem Vater, wodurch angenommen werden kann, dass dieser und die Erlebnisse mit ihm von Bedeutung für sie ist bzw. sind.

Das häufige Fernbleiben des Vaters ist Frieda noch in Erinnerung, was darauf hindeutet, dass der Beruf des Vaters verlangte, zu reisen. Frieda beschreibt, dass die Wochenenden immer „was Besonderes“ waren. Möglicherweise deshalb, da sie an diesen, Zeit mit dem Vater verbringen konnte. Die Erwähnung des Vaters am Anfang der Lebensgeschichte lässt vermuten, dass Frieda eine besondere Verbundenheit zu ihm verspürt.

„gibts nur des Pädagogikstudium“

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung Friedas konnte herausgearbeitet werden, dass sie nach dem Abschluss der Matura nicht weiß, wie sie ihr Leben gestalten soll. Um sich darüber bewusst zu werden, geht sie ein Jahr als Au-Pair ins Ausland. Sie weiß danach weiterhin nicht, wie sie ihr zukünftiges Leben gestalten möchte. Dabei zeigt sich ein biographisches Handlungsschema, da sie sich aktiv mit ihrer Zukunft auseinandersetzt. Die folgende Kernstelle handelt von diesem Prozess und der damit einhergehenden Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik:

E: jo und i hob donn - - irgendwos hob i do gmocht i gl_ ob des beim Wifi woa so a Interessensprofil oda so wos wor des domois glaub i - - und do is hoid rauskumman jo i soi unbedingt wos in mit Menschen mochn in die soziale Richtung und - - wos waß i. Oiso es wor relativ eindeutig und ahm ((l: mhm)) i man i hob jo scho gwusst dass i - - dass i Menschen mog ((Lachen)) und a gern für Menschen orbeithn würde hoid oiso jetzt net im Dienstleistungsbereich oba im sozialen Bereich - - und=e hob ma donn docht na guad pff waß i net - - gibts nur des Pädagogikstudium oda i glaub damois hom olle Pädagogik gsogt - - ahm - - und=e oiso FH waß i net warum - - des net in meinen - - - waß net wor net auf meim Radar irgendwie oiso es woa kloa wonn donn Uni. ((räuspert sich)) Und=e - - jo (hob hoid donn) inskribiert (S. 5/ Z. 35-47)

Frieda erzählt, dass sie ein Interessensprofil erstellen ließ. Dadurch suchte sie sich Hilfe bei der Entscheidungsfindung bzw. der Eingrenzung ihrer Interessen. Dies deutet darauf hin, dass Frieda Schwierigkeiten damit hatte, ein konkretes Studien- bzw. Berufsinteresse zu entwickeln. Frieda erzählt, dass sie durch das Profil darauf aufmerksam gemacht wird, dass sie etwas mit Menschen machen soll – was ihr jedoch auch selbst bewusst war, wie durch die Erzählung sichtbar wird. Sie argumentiert, dass es „*relativ eindeutig*“ war und verweist darauf, dass ihr vorher schon bewusst war, dass sie „*Menschen mog*“. Möglicherweise half die Erstellung des Interessensprofils Frieda nicht in der Deutlichkeit, wie sie es erwartet hätte. Frieda argumentiert auf der einen Seite, dass sie gerne mit Menschen arbeitet, aber sich die Arbeit nicht im „*Dienstleistungsbereich*“ vorstellen könnte. Dies impliziert, dass Frieda durchaus Vorstellungen davon hatte, was sie weitermachen wollte. Zumindest hinsichtlich des Aspektes, was sie nicht machen möchte. Sie erwähnt in dem Zusammenhang den Begriff „*soziale Richtung*“. Soziale Richtung bedeutet für Frieda demnach, mit Menschen zu arbeiten. Hierbei lässt sich dieses biographische Handlungsschema konkret erkennen, da Frieda ihre Zukunft plant und nach dieser Planung entscheidet.

Zwar wird sie durch das Interessensprofil auf ein Interesse aufmerksam, jedoch kann durch ihre Reaktion angenommen werden, dass sie diese Erkenntnis nicht recht einordnen kann. Denn sie erzählt, dass sie nicht wusste, was sie mit diesen Informationen anfangen soll. Laut ihrer Auffassung gebe es in dem Bereich „*nur des Pädagogikstudium*“. Dies impliziert, dass Frieda sich entweder nicht weiter informierte oder diese Annahme tatsächlich ihrer Meinung entspricht. Durch ihre Erzählung wird jedoch deutlich, dass Frieda ein Studium an der Universität anstrebte und nicht an eine FH gehen wollte. Sie argumentiert, dass die FH nicht auf

ihrem „Radar“ gewesen ist. Und, dass sie sich aufgrund der schulischen Strukturen gegen eine FH und für ein Studium an der Universität entschied (vgl. S. 17-18/ Z. 44-5).

„i bin donn draufkommen dass ähm - - - dass des scho olles sehr theoretisch is“

In der folgenden Kernstelle beschreibt Frieda ihre Zweifel am Studium, da dieses für sie sehr theoretisch war und in eine wissenschaftliche Richtung ging:

E: I bin noch am Joa oda so bin i i hob i bin donn draufkommen dass ähm - - - dass des scho olles sehr theoretisch is und i man kloa dass in die wissenschaftliche Richtung geht oba - - ahm - - i hob hoid do so bissl zum Zweifln donn ongfongt. Is des wirklich die Richtung die i in dem Bereich einschlogn wü oda net=e und hob ma oba docht ok jetzt jetzt is grad amoi zwa Semester um und i würd jetzt i mechat ma des onschaun wos do nu kummt jo oiso erst a Ob-schnitt domois im Diplomstudium und - - die Spezialisierungen kumman jo erst oiso i hob mi do söber so a bissl bei Launen mehr oder weniger ghoidn - - - ((räuspert sich)) (S. 5-6/ Z. 47-6)

Frieda erläutert, dass sie nach einem Jahr „draufkommen“ ist, dass das Studium sehr wissenschaftlich und theoretisch angelegt ist. Die an der Stelle getätigte Aussage von Frieda lässt darauf schließen, dass ihr bei der Entscheidung für das Studium nicht bewusst war, dass dieses sehr wissenschaftlich bzw. theoretisch ausgelegt ist. Sie argumentiert, dass sie das Studium als „sehr theoretisch“ wahrgenommen hat, wodurch angenommen werden kann, dass für Frieda zu wenige praktische Inhalte im Studium gelehrt wurden. Dabei streicht sie nicht einzelne Aspekte des Studiums heraus, sondern argumentiert, „dass des scho olles sehr theoretisch is“. Sie mäßigt danach ihre Aussage in der Art und Weise, dass sie durchaus versteht, „dass [es, S.B.] in die wissenschaftliche Richtung geht“ – dies lässt sich so interpretieren, dass ihr zwar bewusst war, dass ein Studium wissenschaftlich ist, dass sie jedoch auch dachte, dass praktische Aspekte ebenso vermittelt werden.

Die von ihr geäußerten Zweifel könnten jedoch auch darauf hindeuten, dass Frieda mit den Inhalten des Studiums wenig anfangen konnte. Eine andere Leseart wäre, dass Frieda die Befürchtung teilte, dass die im Studium vermittelten Inhalte beim Übergang in den Arbeitsmarkt keine Verwendung finden könnten. Sie stellt – aufgrund der wissenschaftlichen und sehr theoretischen Ausrichtung des Studiums – in Frage, ob „die Richtung“, die sie in dem Bereich „eingschlogn“ hat, die für sie Richtige darstellt. Dies deutet darauf hin, dass sie nicht anstrebte, im wissenschaftlichen Bereich tätig zu sein.

Sie beschreibt, mit welchen Zweifeln und Fragen sie während der Anfangszeit des Studiums konfrontiert war. Es lässt sich feststellen, dass die theoretische Gewichtung eine erhebliche Rolle für ihre Skepsis spielt. Rückblickend argumentiert sie, dass sie jedoch keine voreiligen Schlüsse ziehen wollte. Dies bezieht sie darauf, dass der Anfang des Studiums nicht ihren Vorstellungen entsprochen habe. Sie sagte sich aber schon damals, dass sie abwarten wollte, um zu sehen, wie sich das Studium noch entwickeln würde. Denn ihrer Argumentation folgend entschieden die ersten zwei Semester für sie noch nicht darüber, wie das Studium

sein wird. Möglicherweise dachte sie damals, dass bloß diese zwei Semester sehr theoretisch geprägt waren und sich das im Laufe des Studiums ändern würde bzw. könnte. Die Biographin verweist auf die im Studium auswählbaren Spezialisierungen. Diese hielten sie „*bei Launen*“, was impliziert, dass sie aus den Spezialisierungen die Hoffnung zog, dass durch ihre Wahl eine Veränderung des Studiums zu ihrem eigenen Interesse stattfinden könnte. Mitunter waren diese Spezialisierungen dafür ausschlaggebend, dass Frieda nicht bereits am Anfang des Studiums aufgab. Dies könnte auf ein Verlaufskurvenpotential hindeuten, da Frieda mit dem Studium unzufrieden war und keine Möglichkeit sah (bis zur Wahl der Schwerpunkte), sich dieser Unzufriedenheit zu entledigen. Jedoch unternahm Frieda den Versuch, sich durch die Schwerpunktsetzung im Studium von den Zweifeln zu befreien. Frieda machte demnach viel von ihrer Hoffnung abhängig, dass sich das Studium nach dem ersten Abschnitt ändern würde. Dies impliziert, dass der Hauptgrund für die Weiterführung des Studiums, die Hoffnung nach einer Veränderung war.

In der folgenden Kernstelle geht sie näher darauf ein, in welcher Weise das ‚Aufgeben‘ für sie nicht in Frage kam und wie sie es schaffte, neben dem Studium Praxiserfahrungen zu sammeln:

E: und - - donn nochn erstn Obschnitt hob i ma docht najo i man oiso i bin net der Typ der irgendwie aufgibt auf *hoiber Streckn* oiso wonn donn ziaag i's irgendw_ ziaag i's durch und des hob i ma hoid donn a für des Studium vorgnumman ((l: mhm)) oba i hob hoid imma vasuacht während dem Studium so vü wie möglich Praxis nebenbei hoid ahm zu kriegen - - und hob hoid do a scho in im - - im Bereich von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen - - ah gorbeit. ((räuspert sich)) Lernbetreuung olles mögliche - - und=e - - oiso des Studium is eigentlich - - ma muas sogn - - bis zur - - Diplomarbeit eigentlich - - sehr reibungslos obgrennt (S. 6/ Z. 6-16)

Die Biographin nimmt an dieser Stelle eine Charakterisierung ihrerseits vor. Sie beschreibt sich als einen „*Typ*“, der nicht auf „*hoiber Streckn*“ aufgibt, was sie als eine generelle Eigenschaft ihrer Person darstellt. Dieser Charakterzug führt dazu, dass Frieda die Phase obgleich ihrer Zweifel in Bezug auf das Studium überwindet und weiter studiert – trotz der Unwissenheit, was sie damit später machen könnte und der im Raum stehenden Frage, ob das überhaupt die richtige Entscheidung bzw. die richtige Richtung für sie ist.

Die Biographin erzählt, dass sie während der Studienzeit versuchte, „*so vü wie möglich Praxis nebenbei hoid ahm zu kriegen*“. Die im Studium vermittelten Praxisinhalte waren der Erzählerin folgend nicht genug. Demnach versuchte sie durch Praktika und eine berufliche Tätigkeit während des Studiums Praxiserfahrungen zu sammeln. Dies könnte auf ein biographisches Handlungsschema hindeuten, da Frieda aufgrund der fehlenden praktischen Inhalte im Studium außeruniversitär Praxiserfahrungen sammelte, um möglicherweise somit einen reibungsloseren Übergang in den (praktischen) Beruf zu ermöglichen. Es zeigt sich hier, dass sie sich praktisches Wissen durch die verschiedenen Jobs aneignete, um so die ihr im Studium fehlenden (Praxis-)Inhalte zu erlernen. Sie arbeitet in unterschiedlichen Bereichen

unter anderem mit Jugendlichen. Das „*alles mögliche*“ könnte dafürsprechen, dass es ihr weniger wichtig war, was sie arbeitet, sondern dass sie praktische Erfahrungen sammelte. Dies könnte so gedeutet werden, dass Frieda die Notwendigkeit darin sah sich praktische Kompetenzen anzueignen, um dadurch bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben oder, dass sie möglichst viele Einblicke in unterschiedliche Bereiche erlangen wollte. Es wird hier deutlich, dass eine praktische Auseinandersetzung für sie ebenso wichtig war bzw. möglicherweise eine größere Bedeutung hatte als die theoretische. Die Beschäftigung mit Theorie könnte für sie einen sekundären Stellenwert haben.

Trotz ihrer anfänglichen Zweifel bezüglich des Studiums reflektiert sie dieses rückblickend bis zur „*Diplomarbeit eigentlich – [als] sehr reibungslos*“. Dies impliziert, dass die Diplomarbeitsphase mit einigen Schwierigkeiten verbunden war und deutet auf einen Wendepunkt hin. Inwiefern diese Phase Einfluss auf den Übergang zwischen Studium und Beruf hatte, wird in einer späteren Kernstelle erläutert.

Frieda erzählt anschließend von einem konkreten Beispiel aus der Studienzeit, an dem deutlich wird, dass ihre Vorstellungen vom Pädagogikstudium mit der einer Lehrveranstaltung kollidierten. Dieses Beispiel steht stellvertretend für Friedas Beschreibung des Studiums:

E: I waß nu gonz genau des wor wirklich glei am Onfong do hob i a Veronstoitung ghobt - - bei am Professor der - - der leider nimma lebt oiso - - ähm oba - - - do waß i nu - - des wor ane von de erstn Lehrveronstoitungen do hods so a Skript gebn - - und des woan waß i net hundertfuchz'g Frogn - die ma auswendig lerna hod miasn - - und i hob ma nur docht wos is'n des für ein Scheiß - - - oiso Hallo Pädagogik und donn lernt ma a Biachl auswendig? I man - - des hod mi total irritiert am Onfong ahm - - - jo. Ähm - - oba ansunstn i hob relativ schnö Onschluss gfundn. (S. 15-16/ Z. 45-7)

Frieda erzählt von einer Lehrveranstaltung in der Anfangszeit des Pädagogikstudiums, die ihr besonders in Erinnerung geblieben ist („*gonz genau*“). Die Biographin drückt deutlich aus, dass die in der Lehrveranstaltung gewählte Lehrmethode nicht dem entspricht, was sie sich unter Pädagogik vorstellt. Diese missfiel der Erzählerin, da sie darauf verweist, dass sie sich diese Art der Vorlesungsgestaltung nicht unter Pädagogik vorgestellt hat. Dies impliziert, dass Frieda unter Pädagogik etwas Anderes als das Auswendiglernen von Fragen verstanden bzw. erwartet hat. Sie bedient sich auch eines Kraftausdrucks, was wiederum dafürsprechen könnte, dass die Geschichte auch rückblickend auf Widerstand von Seiten der Erzählerin stößt. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Biographin eine konkrete Vorstellung davon hatte, wie sie sich das Studium der Pädagogik vorstellt. Die Vorstellungen der Biographin und die Praxis an der Universität gehen jedoch auseinander. Dies könnte auch implizieren, dass Friedas Ansprüche, die sie an das Studium hatte, nicht erfüllt wurden.

Frieda bilanziert diese Lehrveranstaltung und Lehrmethode als „*irritier[end]*“. Obwohl ihre Vorstellungen in Hinblick auf das Studium und das Studium bzw. die Lehrmethoden folglich auseinandergehen, erzählt sie, dass sie „*relativ schnö Onschluss gfundn*“ hat. Möglicherweise haben diese anfänglichen Schwierigkeiten damit zu tun, dass die Erzählerin erstmals

realisieren musste, wie das Studium aufgebaut ist, um sich mit dem Studium und den Gegebenheiten zu arrangieren.

„Wos mir hoid während'n Studium extrem gföhnd hod imma wieder is dieser

Praxisbezug.“

E: Wos mir hoid während'n Studium extrem gföhnd hod imma wieder is dieser Praxisbezug. Ahm es hod an=e Professor gebn von ana Uni aus D-Land - waß i net amoi mehr wie der ghaßn hod - - des wor de (4/sec.) hm na die anzeige stimmt net oba eine der wenigen Veronstoitungen die i gmocht hob ahm - - - und obwoi des so a ocht Stundn Block wor - - ahm is die Zeit vergonga wie im Flug weil der hoid einfoch immer wieder seine - - praktischen Erfohrungen oiso nur seine eigenen - - ((l: mhm) praktischn Erfohrungen einbrocht hod. Und und des hob i hoid bei bei vieln vieln vieln Lehrveronstoitungen vermisst. (S. 16/ Z. 11-21)

Die Biographin bilanziert ihre Studienzeit und erzählt diesbezüglich vom „*Praxisbezug*“, der ihr „*extrem gföhnd*“ hat. Sie belässt es nicht dabei herauszustreichen, dass der Bezug zur Praxis nicht in der Häufigkeit vorkam, wie sie sich das vorstellte. Vielmehr impliziert ihre Wortwahl, dass dies ein besonders wichtiges Thema für sie darstellte („*extrem*“).

Sie erzählt von einer konkreten Lehrveranstaltung, die von einer externen Lehrperson gehalten wurde. Frieda hebt besonders hervor, dass die Lehrperson ihre praktischen Erfahrungen in die Lehrveranstaltung miteingebracht hat und demnach praxisnahe Inhalte vermittelte. Es wird hier deutlich, dass diese Lehrveranstaltung für Frieda eine besondere Relevanz besitzt, da sie durch diese die andere Seite des Studiums sieht bzw. wie die Inhalte des Studiums auch vermittelt werden können. Die Seite, die bislang nicht in der gewünschten Häufigkeit vorgekommen ist. Die Gestaltung der Lehrveranstaltung scheint dem nahezukommen, was sich Frieda unter einer Lehrveranstaltung vorstellt. Hierbei geht es darum, praktische „*Erfohrungen*“ in die Lehrveranstaltungen einzubringen. Durch die Erzählung der Biographin zeigt sich nämlich, dass der Lehrveranstaltungsleiter Beispiele aus der „*eigenen*“ praktischen Tätigkeit in die gehaltene Lehrveranstaltung einfließen ließ. Möglicherweise kann die Biographin sich dadurch auch konkrete Vorstellungen davonmachen, welche berufliche Tätigkeit mit dem Studium ausgeführt werden kann. Es legt aber auch nahe, dass die Biographin dadurch praktisches Wissen, bzw. wie sie theoretisches Wissen resp. im Studium vermittelte Theorien in der Praxis ‚anwenden kann‘, erlernte. Dies stellt einen Punkt dar, den die Biographin im Studium und in anderen Lehrveranstaltungen „*vermisst*“ hat – wodurch sie in aller Deutlichkeit hervorstreicht, wie sehr ihr der Praxisbezug gefehlt hat. In „*vieln vieln vieln*“ Lehrveranstaltungen fehlte der Bezug gänzlich, was für Frieda ein Problem darstellt. Es zeigt sich auch hier wieder deutlich, dass für Frieda der Praxisbezug einen wichtigen Punkt im Hinblick auf die Gestaltung und Ausrichtung des Pädagogikstudiums darstellt. Wiederum könnte dies implizieren, dass sich die Biographin durch das Studium nicht nur wissenschaftlich und nicht nur für den Selbstzweck bilden wollte, sondern dass das Studium für die praktische Tätigkeit vorbereiten sollte.

Frieda führt diese Annahme in einer der folgenden Kernstellen aus. Sie äußert ihre Meinung zu den Themen Forschung, Theorie und Praxis:

E: Ahm - - weil i denk ma - - die - - die gonzn Fo_ die ganze Forschung die ganze wissenschaftliche Forschung ahm basiert jo jetzt net nur auf irgendwöchen Theorien die scho irgendwer amoi niedergschriebl hod sondern ahm - - es es wird jo die Praxis untasucht jo und donn i so am Studium des auf Forschung ausgerichtet is die Praxis net wirklich miteinzubeziehen - des des versteh i einfoch net so gonz und ah wie gsogt es es bleibn jo net olle im wissenschaftlichen Bereich die des Studium absolvieren - - ahm - - - deshoib (...) find i is des einfoch ah jo a - - a Onteil der vü zu wenig Beachtung - - gschenkt bekommen hat. I waß net wie's jetzt is - - ahm - - oba - - - des is jo - - wema a so mit ehemaligen Studienkolleginnen und so weida redet donn donn is diese fehlende Praxis oda dieser fehlende Praxisbezug muss ma eigentlich sogn - - ah immer immer wieder Thema. (S. 16/ Z. 21-30)

Frieda nimmt an dieser Stelle eine Begriffsdefinition von Forschung vor. Forschung basiere nicht „*nur auf irgendwöchen Theorien die scho irgendwer amoi niergschriebl hod*“, vielmehr gehe es ihrer Ansicht nach darum, praktische Phänomene zu untersuchen und anhand dieser Untersuchungen Theorien zu entwickeln. Sie verweist in der Stelle darauf, dass sie die Ausrichtung des Studiums nicht verstehen kann und begründet dies damit, dass die Forschung die Praxis untersuche. Es wäre laut Frieda naheliegend, bei einem an der Forschung ausgerichteten Studium auch die Praxis miteinzubeziehen. Sie kritisiert hier ein weiteres Mal die theoretische Ausrichtung des Studiums. Es wirkt so als wolle sie die Trennung von Theorie und Praxis aufheben, indem ein konkreter Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird.

Sie rechtfertigt die Forderung nach mehr Praxisbezug auch damit, dass nicht alle Studierenden einen wissenschaftlichen Weg einschlagen würden. Eine Möglichkeit hierbei ist, dass Frieda das Gefühl haben könnte, dass das Studium zwar für einen wissenschaftlichen Bereich befähigen würde, jedoch keine Möglichkeit bietet, Praxiserfahrungen zu sammeln bzw. für eine praktische Tätigkeit vorbereiten würde. Es wird ersichtlich, dass die Biographin nach wie vor erhebliche Zweifel an der theoretischen und wissenschaftlichen Ausrichtung des Studiums hegt. Der Argumentation der Erzählerin folgend würde viel zu viel Wert auf die wissenschaftliche Ausrichtung gelegt werden und die Praxis bzw. praktische Inhalte werden dabei vernachlässigt. Durch ihre Argumentation wird deutlich, dass sie die Universität als eine Institution ansieht, die nicht nur für die Wissenschaft bzw. Forschung vorbereiten, sondern Menschen für einen Beruf qualifizieren soll. Die Wortwahl der Biographin wirkt etwas resignierend, als hätte sie sich bereits damit abgefunden, würde aber noch immer nicht damit einverstanden sein. Es scheint nach wie vor ein Thema für sie und ihre Kolleginnen zu sein, sodass der fehlende Praxisbezug und die fehlende Praxis im Studium auch heute noch Eingang in ihre Gespräche finden. Durch den Verweis auf die Gespräche mit anderen Leuten legitimiert und stärkt sie zugleich ihre eigene Sichtweise auf die Ausrichtung des Studiums. Die durch das Studium entwickelten Kompetenzen und Erkenntnisse finden in der beruflichen Praxis keine Anwendung.

„I hob bisher gonz wenig braucht vo meim ((Lachen)) /Pädagogikstudium in da Praxis ((Lachend))/.“

E: I hob bisher gonz wenig braucht vo meim ((Lachen)) /Pädagogikstudium in da Praxis ((Lachend))/. Ahm oba wie gsogt des woa ma jo a kloa dass i eha da - - donn doch praktisch veronlogte=e ((l:mhm)) Typ bin und und hoid dieses a dieses auf Dauer wissenschaftliche Arbeiten und Forschen einfoch - - i mir persönlich net vorstön kann - - und ähm deswegen bin i sehr froh über diese gonzn - - Fügungen die si do donn doch ergebn hom und dass i jetzt do bin wo i bin (S. 8/ Z. 39-47)

Frieda bilanziert an dieser Stelle die Verwertbarkeit der Inhalte des Studiums und resümiert, dass sie von ihrem Studium „wenig braucht“ hat. Dies impliziert, dass die im Studium vermittelten Inhalte außerhalb der Universität keinen Mehrwert für die Biographin dargestellt haben bzw. dass die gelehrten Inhalte für sie nicht resp. kaum in der Praxis anwendbar bzw. nützlich waren. Es wirkt so, als wäre es für die Erzählerin vordergründig, welche Verwendung ein Studium später für die Praxis haben kann. In dem Sinne, dass durch ein Studium praktische Fähigkeiten erlernt werden, die dann in der pädagogischen Praxis angewandt werden können. Frieda nimmt eine starke Orientierung an der Praxis vor. Die Biographin möchte sich für die Praxis ausbilden, jedoch kommt es im Beruf zur Konfrontation mit der realen Praxis. Es zeigt sich, dass das im Studium Gelernte nicht in die Praxis übertragbar ist und dort nicht angewandt werden kann.

Frieda ist sich bewusst, dass sie der „praktisch veronlogte=e Typ“ ist.. Dieser Fokus auf die Praxis zeigt sich auch dadurch, dass sie bereits während ihrer Studienzeit mehreren beruflichen Tätigkeiten nachging. Veranlagung stellt ein starkes Wort dar, das eine gewisse Vorprägung impliziert. Möglicherweise ist es für die Biographin schon weit vor dem Studium klar, dass sie praktisch veranlagt ist und in die Praxis gehen möchte. Sie entwickelt im Studium oder bereits davor eine praktisch pädagogische Identität und möchte sich durch das Studium für die Praxis ausbilden. Die Biographin verweist darauf, dass sie sich das „wissenschaftliche Arbeiten und Forschen“ „auf Dauer“ „net vorstön kann“. Dies impliziert, dass Frieda sich während des Studiums mit der wissenschaftlichen und theoretischen Ausrichtung des Studiums arrangieren konnte und nicht gänzlich davon abgeneigt war. Möglicherweise erfuhr sie dadurch auch, dass die wissenschaftliche Richtung nicht ihren Berufsvorstellungen entsprach. Es kommt dabei zu einer Trennung von Theorie und Praxis. Das Studium sei die Theorie und der Beruf die Praxis eine Verbindung der beiden wird nicht bedacht.

In diesem Zusammenhang verweist sie dann indirekt auf ihre heutige Tätigkeit und auf ihre Freude, was wiederum impliziert, dass sie mit der Position, die sie heutzutage ausführt, zufrieden ist. Sie erzählt dabei von „Fügungen“, was zum einen für eine Unplanbarkeit und Zufälligkeit spricht und zum anderen auf eine passive Rolle der Biographin hinweist. Die eigene Unsicherheit bezüglich der Qualifizierung für den Job könnte auch dadurch geprägt worden, sein, dass Frieda wenig von den Inhalten im Studium anwenden kann.

„Weil ebn einfoch a wirklich - - - ahm so a bissl die Vorstellung fehlt jo - du konnst ois mochn oba a nix.“

Frieda spricht in der folgenden Stelle an, was sie womöglich in der vorherigen Kernstelle mit „Fügungen“ gemeint hat (vgl. S. 8/ Z. 45). Sie schließt an die vorherigen Ausführungen an und spricht davon, dass es ihr schwerfällt, die durch das Studium erlernten Kompetenzen zu benennen:

E: Und und hob - - jo donn ogfonga und i man wie ma siagt i bin nu imma do ((Lachen)) /oiso es is mir sehr gut ergangen ((Lachend))/ in den letzten Jahrn - - - und=e - - jo oiso des wor für mi einfoch wirklich durch diese durch - - diese=e freie Dienstnehmer ah Stelle ((l: mhm)) dass si des donn einfoch wirklich ergebn hod - - und oiso i glaub i hätt do a gor net gwusst wenn i jetzt ((Lachen)) mim Studium fertig gwordn wär wo i mi jetzt wirklich konkret bewerbn - - - hätte solln oda donn wär i vielleicht wieder vor diesm Dilemma gstondn jo und was moch i jetzt damit? Jo? ((l:mhm)) Weil ebn einfoch a wirklich - - - ahm so a bissl die Vorstellung fehlt jo - du konnst ois mochn oba a nix. Oiso - - ((l: mhm)) ahm söbst woma do Spezialisierungen hod vielleicht im zweitn Obschnitt oba - - jo wo wo is donn mei Plotz - - in diesm Bereich? Oiso was tua i donn durt? Ja - oiso des wor für mi - - jo vielleicht nur für mi i waß net - - einfoch nie so gonz kloa und i man wemas si's a so onschaut wo die - - Absolventen Absolventinnen - - - in wöchen Bereichn dass de donn san jo mit dem obgschlossenen Studium - do host wirklich von bis ja ((l: ja)) oiso - - oiso in dem Foi hob i einfoch ahm - - Glick ghobt glaub i. (S. 18-19/ Z. 43-21)

Die Biographin erzählt, dass sie bis heute in der Institution arbeitet, wo sie sich beworben hat. Sie resümiert, dass es ihr *„sehr gut ergangen“* ist, was impliziert, dass diese Entscheidung die richtige für sie war. Das Lachen könnte ein Ausdruck von Freude und Erleichterung darstellen, dass sich für Frieda alles gut entwickelt hat. Da die Zeit zwischen Diplomprüfung und dem Eintritt in den Beruf schwierig war und sie möglicherweise das Gefühl hatte, sie schaffe all dies nicht mehr.

Frieda argumentiert, dass sich für sie durch die freie DienstnehmerInnenstelle einiges zum Positiven gewendet hat und ihr dadurch etwaige Schwierigkeiten bezogen auf die Berufswahl bzw. auf Bewerbungen erspart geblieben sind. Dies könnte zum einen darauf hindeuten, dass sie keine Alternative hatte, hätte sie nicht bereits in dem Unternehmen gearbeitet und sie zum anderen davon ausging, dass sich die Berufsfindung möglicherweise als schwierig gestalten hätte können. Denkbar ist, dass sie sich aufgrund ihrer Stellung in der Firma auch gar keine Gedanken über ihre berufliche Zukunft machte, da sie diese in der Institution sah. Jedoch verweist sie auf ihre Sorgen und argumentiert, dass sie vor einem *„Dilemma“* gestanden wäre, wo sie sich bewerben hätte sollen und *„was sie jetzt damit“* gemacht hätte. Möglicherweise spricht dies dafür, dass Frieda die Sorgen anspricht, die bereits während des Studiums aufgekommen sind. Es ging darum, was die Erzählerin mit ihrem Studium anfangen könnte und welche Berufsmöglichkeiten ihr damit offenstehen. Denkbar ist, dass *„wieder vor diesm Dilemma“* stehen impliziert, dass Frieda sich schon des Öfteren mit der Frage auseinandergesetzt hatte, was sie mit ihrem Studium machen könnte. Dies deutet darauf hin, dass die Erzählerin keine konkreten Vorstellungen davon hatte, welche Kompetenzen sie durch das Studium erlernte und für welches Berufsfeld sie geeignet sei.

Sie begründet ihre Argumentation dann damit, dass man mit dem Studium „ois mochn konn oba a nix“. Es sozusagen ein breites Spektrum an Möglichkeiten gibt, durch die Vielfalt jedoch die konkrete Vorstellung davon fehlt, was man eigentlich machen kann.

Frieda argumentiert, dass zwar im Studium die Möglichkeit besteht, sich in eine bestimmte Richtung zu spezialisieren, dies jedoch nicht ausreiche, seinen „Plotz – in diesm Bereich“ zu finden. Dies lässt vermuten, dass die Biographin sich durch das Studium auch erhofft hat, eine konkrete Vorstellung davon zu entwickeln, was sie danach weiterführend machen kann. Möglicherweise lag es in ihrem Interesse, konkrete Anweisungen und berufliche Möglichkeiten durch das Studium vermittelt zu bekommen, was jedoch nicht erfüllt wurde. Es kann dadurch angenommen werden, dass Frieda während des Studiums diesen „Plotz“ nie gefunden hat und deswegen nicht recht wusste, in welchen Bereich es nun weitergehen könnte. Sie setzt sich dann in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, obwohl es so wirkt, als wolle sie von der Allgemeinheit sprechen. Sie argumentiert, dass ihr nie „so gonz kloa“ war, wo es hingehen würde. Sie nimmt dann doch eine Verallgemeinerung vor und argumentiert, dass AbsolventInnen des Studiums in jeglichen Bereichen zu finden sind. Dies deutet darauf hin, dass Frieda nach wie vor Kontakt zu StudienkollegInnen pflegt und sie durch diese sieht, welche Möglichkeiten der Berufswahl mit dem Studium möglich sind.

Abschließend resümiert sie hinsichtlich ihrer Berufseinmündung, dass sie bezogen auf diesen Aspekt „Glick ghobt“ hat und sich nicht darum kümmern musste, einen bestimmten Beruf zu finden. Frieda nennt dies zwar Glück, doch es kann darauf verwiesen werden, dass sie bereits durch die Tätigkeit als Testtrainerin in ihrem heutigen Beruf die Aufstiegsmöglichkeit erhielt und dies weniger mit Glück zu tun hat. Dem ging ein bewusster Prozess voraus, sich bei der genannten Organisation zu bewerben und bereits ein Jahr in der Institution zu arbeiten. Dies deutet darauf hin, dass hierbei ihre Erleichterung zum Ausdruck kommt, dass ihr die Jobsuche und der Selbstfindungsprozess, nämlich zu wissen, welchen Platz man durch das Studium einnehmen kann, erspart blieb.

Diese Ausführungen bekommen durch die Beschreibung der Diplomarbeitsphase und dem damit einhergehenden Übergang in den Beruf eine neue Perspektive.

„mit da Diplomarbeitsbetreuerin domois - - ahm hod donn mehr oda weniger - - a Joa ongfongt auf des i echt gern verzichtet hätte.“

E: Und=e jo und mit da Diplomarbeit ahm - - - oda bessa gsogt mit da - - mit da Diplomarbeitsbetreuerin domois - - ahm hod donn mehr oda weniger - - a Joa ongfongt auf des i echt gern verzichtet hätte. ((I: mhm)) Ahm - - - die hod aus irgendam Grund i waß net aus wöchn - - ah irgendwie jo hod se's auf mi obgseng ghobt - - und=e ahm i hob donn im Endeffekt wirklich für de - - oiso von von dem Zeitpunkt wo i ongfongt hob für die Diplomarbeit - - bis die Diplomarbeit von ihrer Seitn a abgesegnet woa hob i a Joa braucht. - - Wos ahm jetzt sog i amoi vielleicht gor net so schlimm gewesen wäre weil ondare vielleicht a a Joa brauchn oba i hob die Orbeit mehr oder weniger noch am hoibn Joa fertig ghobt ((I: mhm)) und dieses restliche hoibe Joa hod sie nur deswegn zogn weil - - sie mir immer wieder unterschiedliche - - Anweisungen gegeben hod. Jo. ((I: ja)) Oiso „moch des so“ - donn mochstas so - „na so konnstas net

mochn.“ „Oba sie hom doch gsogt s_ i soi des so mochn.“ „Na des hob i nie gsogt“. Oiso des wor a bissl schwierig. (S. 6-7/ Z. 37-10)

Frieda beschreibt die Diplomarbeitszeit als ein schwieriges Jahr. Die Erzählerin erzählt, dass sie auf das Jahr *„echt gerne verzichtet hätte“*. Dies legt den Schluss nahe, dass die Zeit für Frieda mit Spannungen verbunden war und deutet auf ein Verlaufskurvenpotential hin. Möglicherweise gestaltete sich der Prozess des Schreibens der Diplomarbeit als stressig und herausfordernd.

Durch ihre Ausführungen wird deutlich, dass sich das Arbeitsverhältnis zwischen der Biographin und ihrer Betreuerin kompliziert gestaltete. Frieda erzählt, dass die Diplomarbeitsbetreuerin es auf sie *„obgseng ghobt“* hat, was impliziert, dass es auch persönliche Differenzen gab, die das Verhältnis belasteten, was jedoch für die Biographin nicht nachvollziehbar war (*„die hod aus irgendum Grund i waß net aus wöchn“*).

Frieda erzählt, dass sie für die Diplomarbeit, bis diese von der Betreuerin abgesegnet wurde, ein Jahr brauchte, obwohl sie von ihrer Seite aus bereits nach einem halben Jahr fertig gewesen wäre. Die Biographin argumentiert, dass ein Jahr für die Absegnung der Arbeit nicht lange sei, da es StudentInnen geben würde, die für die Arbeit alleine ein ganzes Jahr benötigen. Möglicherweise stellt dies eine Legitimation hinsichtlich der Zeit von ihrer Seite dar, die sie für das Schreiben der Arbeit benötigte. Durch ihre Argumentation grenzt sie sich zum einen von anderen StudentInnen ab. Zum anderen wird deutlich, dass die benötigte Zeit – das eine Jahr – nicht das ‚Schlimme‘ für die Biographin darstellte. Vielmehr wird durch ihre weitere Erzählung ersichtlich, dass Frieda mit den *„unterschiedliche[n] - - Anweisungen“* der Betreuerin Schwierigkeiten hatte. Denn Frieda äußert den Gedanken, dass sie früher abgeben hätte können, dies aufgrund der Anforderungen von Seiten der Betreuerin aber nicht konnte. Hier wird eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen Friedas und jenen der Betreuerin sichtbar. Während die Erzählung der Biographin darauf hindeutet, dass die Betreuerin mit ihren Anweisungen selbst nicht sicher war, könnte es auch sein, dass diese die Biographin in ihrem Arbeitsprozess auch fordern bzw. fördern wollte. Es wird hierbei auch sichtbar, dass die Erzählerin diesen Ansprüchen gerecht werden wollte und sich dieser Arbeitsprozess dadurch in die Länge zog. Diese Phase des Schreibens an der Diplomarbeit gestaltet sich für die Biographin demnach nicht aufgrund der benötigten Zeit als schwierig, sondern aufgrund der Betreuerin und ihren sich immer wechselnden Anweisungen. Möglicherweise kam es hierbei zu einer unzureichenden Kommunikation zwischen der Biographin und der Betreuerin. Frieda argumentiert, dass dies für sie *„a bissl schwierig wor“*. Aber nicht nur diese Phase stellte sich für Frieda schwierig dar, sondern auch die Phase des Studienabschlusses und der zeitgleich stattfindenden Berufseinmündung:

E: Und=e ahm i hob donn ebn noch da Diplomarbeit - - - nochdem des amoi erledigt wor - - hob i donn scho do Voizeit zum Orbeith ongfongt. ((l: mhm)) weil sie des hoid einfoch net ondas ausgongen is und hob hoid donn praktisch vierzg Stund gorbeit und nebenbei für'd Dip-

lompprüfung glernt ((l: mhm)) und ahm - - des wor hoid schon a ziemliche Herausforderung
 grod wonn ma in am Bereich natürlich neu is und einschult werdn muas und do is do schwirrt
 da eh da Kopf vo oim wos ma in da Orbeit scho - - ah mitkriegt oda sich merken soll oda ((l:
 mhm)) muss oda darf - - und=e ahm und donn hoid nu für die Diplomarbeit lerna wo'ma hoid
 waß do sitzt a Person drinnen die - - is dir net unbedingt wohlgesonnen jo? ahm - - jo. Oiso
 des wor schon - - schon sehr schwierig ((l: mhm)) (S. 7/ Z. 10-33)

Die Biographin erzählt, dass sie bereits nach der Abgabe der Diplomarbeit „*Voizeit zum Orbeitrn*“ angefangen hat, da „*sie des hoid einfoch net ondas ausgongen is*“. Inwiefern sich der Einstieg in das Arbeitsleben gestaltete, wird an einer späteren Stelle gezeigt.

Sie erzählt von der Zeit der Vorbereitung auf die Diplomprüfung. Diese Zeit und der Übergang vom Studium in den Beruf gestalten sich als schwierig, da sie die Vorbereitung auf die Prüfung und den 40 Stunden Job verbinden musste. Sie argumentiert auch, dass der Anfangsprozess mit der verbundenen Einschulung herausfordernd war. Denkbar ist, dass die Eingewöhnungsphase im Job sie zusätzlich zur Vorbereitung auf die Diplomprüfung beschäftigt hat, da sie argumentiert, dass ihr viel im Kopf herumschwirrt („*do schwirrt da eh da Kopf vo oim*“). Dadurch kann angenommen werden, dass die Biographin ihren Kopf und ihre Gedanken an zwei Orten gleichzeitig haben musste und zwei Lernprozesse nebeneinander stattfanden, was in diesem Rahmen eine belastende Situation für Frieda darstellt. Der Übergang verkommt dadurch zu einer vielschichtigen Herausforderung. Des Weiteren implizieren die Ausführungen der Biographin, dass sie diese Zeit als besonders stressig und herausfordernd wahrgenommen hat und es sich für sie schwierig gestaltete, Studium und Beruf zu vereinbaren. Möglicherweise konnte Frieda sich nicht in zufriedenstellender Weise auf die Prüfung vorbereiten, da sie keine Balance zwischen Beruf und Studium bringen konnte.

Darüber hinaus hatte sie kein besonders gutes Verhältnis zu ihrer Betreuerin. Die Ausführungen der Erzählerin implizieren, dass durch dieses schlechtere Verhältnis zur Betreuerin die Vorbereitung auf die Prüfung zusätzlich belastet wurde. Frieda bilanziert, dass sie diese Zeit und möglicherweise auch das Verhältnis zu ihrer Betreuerin als „*sehr schwierig*“ erlebt hat.

E: und ahm i hob donn - - - oiso i hob im August do ongfongen und i glaub im November Mitte November hob i die Diplomprüfung ghobt - - - und=e - - ahm - - - jo sie hod mi einfoch durchfoin lossn. (5/sec.) Oiso i wor sicherlich extrem nervös keine Frage oba ahm - - oiso - - jo a Vierer - - warat scho drin gwesn ((l: ok)) und wonns nur a Viera gewesn wäre. Oba quad ahm jo und ahm do bin i donn wirklich sehr gebrochen - - Ham gonga. Und ahm bin donn wirklich den restlichn Tog weil i hob irgendwonn am Vormittog ghobt - - oiso i hob wirklich den gonzn Tog und die hoibate Nocht nur durchgreat. Oiso i wor richtig - - ahm - - richtig geschockt - ja? ((l:mhm)) (S. 7/ Z. 33-43)

Frieda erzählt von der Zeit vor der Diplomprüfung und verweist darauf, dass sie bereits vor der Prüfung mit ihrer neuen Arbeit begonnen hatte, was an späterer Stelle behandelt wird. Die vielen Sprechpausen könnten darauf hindeuten, dass es ihr bis heute nicht leichtfällt, über diese Zeit zu sprechen und nachzudenken. Die Biographin erzählt, dass die Betreuerin sie „*einfoch durchfoin lossn*“ hat, wobei Frieda bezüglich der Benotung anderer Meinung ge-

wesen wäre. Denn sie argumentiert, dass sie aufgrund ihrer Nervosität möglicherweise nicht das wiedergeben konnte, was sie gelernt hatte, sie aber durchaus den Eindruck hatte, dass sie diese Prüfung positiv abschließen könnte. Durch die Ausführungen der Biographin kann angenommen werden, dass ihre schlimmsten Befürchtungen in Bezug auf die Betreuerin durch die negative Beurteilung der Prüfung wahr wurden. Sie argumentiert an dieser Stelle, dass „*sie (...) mi einfoch durchfoin lossn*“ hat. Dies legt den Schluss nahe, dass die Biographin der Ansicht ist, dass diese Lehrperson sie mit Absicht nicht bestehen ließ. Etwas unklar bleibt, welche Rolle die anderen zwei PrüferInnen bei der Benotung spielten.

Frieda argumentiert, dass sie bereits mit einem „*Viera*“ zufrieden gewesen wäre. Dies deutet darauf hin, dass das oberste Ziel der Biographin war, die Prüfung zu bestehen, unabhängig von der damit verbundenen Note. Die Auswirkungen der nicht bestandenen Prüfung stellen sich für Frieda als schmerzhaft dar, was auf ein Verlaufskurvenpotential hindeutet, da sie von diesem Ereignis überwältigt wurde und darauf nur reagieren konnte. Sie erzählt, dass sie „*sehr gebrochen Ham gonga*“ ist. Dies impliziert, dass sie nicht im Entferntesten damit gerechnet hatte, die Prüfung nicht zu bestehen. Durch die Erzählungen der Biographin zeigt sich, dass die nicht bestandene Prüfung bei Frieda dazu führte, dass sie „*den gonzen Tog und die hoibate Nocht*“ durchweinte. Die Biographin argumentiert, dass sie durch diese Situation „*richtig geschockt*“ war. Es wird eine Art Fassungslosigkeit über die Geschehnisse erkennbar. Frieda befindet sich unmittelbar nach der Prüfung in einem verlaufskurvenartigen Muster und verfällt in eine Art ‚Schockstarre‘.

E: ahm und - - mei Freind hod's dann irgendwie gschofft dass a mi am nächstn Tog amoi zumindestens - - oiso - dass i moi zum Rean hoibwegs aufhea und und er mi irgendwie on die frische Luft äh bringt - - und=e ähm - - jo - - oiso i glaub ohne erm würd i wahrscheinlich nu immer im Bett liegn und rean - na=e oba des wor scho sehr wichtig - - und=e donn hob i ma docht pff oiso jetzt hob i jetzt hob i wirklich a Problem mit der Frau - - und ahm wir hom ebn von der Orbeit aus zwa Einzelsupervisionsstunden ((I: mhm)) pro Joa zur Verfügung - - und i hob donn wirklich diese Einzelsupervisionsstundn genutzt - oiso in Absprache natürlich mit unsra Geschäftsführung und Projektleitung - - ahm um um des a bissl so aufzuarbeiten. ((I: Mhm)) (S. 7-8/ Z. 47-10)

Frieda erzählt, dass ihr damaliger Freund ihr bei dieser Situation unterstützend zur Seite gestanden ist. Es kann angenommen werden, dass sie ihren Freund als wichtige Stütze in dieser schwierigen Zeit nach der Diplomprüfung erlebt hatte. Die Ausführungen lassen vermuten, dass Frieda ihm sehr dankbar für seine Hilfe und Unterstützung ist und er ihr half, über diese Enttäuschung hinwegzukommen („*oba des wor scho sehr wichtig*“).

Die Biographin bilanziert, dass ihr bewusst wurde, dass sie „*wirklich a Problem mit der Frau*“ hat. Dadurch kann angenommen werden, dass die schwierige Beziehung zur Betreuerin vor der Prüfung vorhanden war, sie aber nicht in der Ausprägung von Frieda wahrgenommen wurden, wie nach der Prüfung. Für Frieda scheint die nicht bestandene Prüfung und das Gefühl, dass sie ein Problem mit der Betreuerin hatte, tiefgreifender zu sein als bisher angenommen.

Sie erzählt, dass sie die in der Arbeit angebotenen Supervisionsstunden in Anspruch genommen hat. Die Biographin ergriff eine biographische Initiative und versuchte die Situation durch die Supervisionsstunden zu ändern. Dies verdeutlicht, dass diese Situation Frieda in einer Vehemenz beschäftigte, dass sie professionell darüber sprechen wollte. Sie argumentiert in diesem Zusammenhang, dass sie dieses Angebot nutzen wollte, „um des a bissl so aufzuarbeiten“. „A bissl“ wirkt eher verharmlosend, da Frieda diese Situation mehrmals als schwierig und belastend beschreibt.

Sie nahm diese Stunden zum Anlass, die Situation aufzuarbeiten, um gestärkt in die Prüfungssituation gehen zu können:

E: Und um ebn oba a Strategien zu finden wie - - wie kann zum Beispü mei Nervosität wie kann i a diese - - diese offensichtliche Abneigung meiner Person gegenüber eben von dieser - - Dame ahm wie kann i die so gut wie möglich an mir abprallen lossn während der Prüfung jo und mi dadurch net irgendwie rauszubringen - - und ahm - - hob donn nu zwa Supervisionsstundn von ana Kollegin kriegt die's hoid söba net in Anspruch gnummen hod und=e diese vier Einheiten - - homa eigentlich donn - - oiso des wor des wor gonz gonz wichtig dass do wer Ondara Außenstehender mit mir des numoi durchgongen is (S. 8/ Z. 14-20)

Die Biographin argumentiert hinsichtlich der genutzten Supervisionsstunden, dass sie sich durch diese erhoffte, „Strategien zu finden“, die es ihr ermöglichen sollten, die Prüfung zu bestehen und zu lernen, mit der Betreuerin umzugehen. Möglicherweise hatte die Biographin vorher schon Probleme damit, ihre Nervosität zu kontrollieren. Jedoch lassen die Ausführungen vermuten, dass durch die Situation der Wunsch danach entstand, sich Hilfe zu suchen. Möglicherweise lag die Herausforderung für Frieda nicht darin, den Stoff der Prüfung zu beherrschen, sondern mit der „*offensichtliche[n] Abneigung*“ der Betreuerin umgehen zu können. Die Inanspruchnahme der Supervisionsstunden könnte auf eine positive Verlaufskurve hindeuten. Durch diese Stunden erhoffte sich die Biographin mit der Prüferin besser umgehen zu können. Es deutet jedoch auch daraufhin, dass Frieda es sich alleine nicht zutraute, diese Situation zu bestehen.

Frieda erzählt, dass sie zusätzliche Supervisionsstunden einer Kollegin „kriegt“ hat und argumentiert, dass diese extra Stunden für sie „ganz ganz wichtig“ waren, was impliziert, dass sie dadurch eine andere Sicht der Dinge bekam. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass die Biographin das Gefühl hatte, dass zusätzliche Supervisionsstunden für die Aufarbeitung und die Vorbereitung hilfreich wären. Der Biographin wurde ein Raum geboten, an dem sie ihre Erlebnisse mit einem/einer „*Außenstehende[n]*“ besprechen konnte. Möglicherweise half ihr das in der Verarbeitung der nicht bestandenen Prüfungssituation. Diese Stunden tragen einen Teil dazu bei, dass Frieda die Prüfung beim zweiten Antritt besteht:

E: und ahm - - jo oiso i hob - - i hobs beim zweitn Ontritt donn gschofft ahm oba - - recht vü mehr ois a Vierer woa net drinnen - - jo - - eh egal. Ah gonz - - gonz egal. Oba=e - - wie gsogt oiso diese dieser letzte Teil ob Diplomarbeit - - im Studium wor wirklich äh - - nervenzerreißend und psychisch äh - - bin i do absolut on meine Grenzn kumma. ((I: Mhm)) Ahm jo. Genau oba dafia woa donn da da Abschluss umso umso schöner dieses /Pfiat eich ((Lachend))/ Jo

und - - i hob donn zwatausendöf woa des glaub i - - /mm zwatausendöf ((flüsternd))/ genau zwatausendöf hob i do ongfongt - - ebn und seitdem seitdem orbeit i im Sozialbereich mit Jugendlichen. (S. 8/ Z. 20-31)

Frieda schafft die Prüfung und argumentiert, dass nicht „*recht vü mehr ois a Vierer (...) drinnen*“ war. Es klingt so, als wäre von Seiten der Betreuerin nichts Besseres möglich gewesen, da diese Frieda zwar bestehen ließ, aber nicht mehr „*ois a[n] Vierer*“ gab. Denkbar ist, dass Frieda gerne etwas Besseres gehabt hätte und auch erwartet hätte, sich jedoch damit arrangiert hat, dass aufgrund der Abneigung ihr gegenüber nicht mehr möglich war. Es wirkt so, als würde die Biographin sich dann selbst ermahnen, indem sie darauf verweist, dass es „*eh egal*“ sei, nämlich „*gonz gonz egal*“, was wiederum impliziert, dass die Erzählerin mit der Benotung bis heute nicht einverstanden ist, jedoch versucht mit dem Thema abzuschließen. Anschließend resümiert sie, dass „*dieser letzte Teil ob Diplomarbeit*“ für sie „*nervengerreichend und psychisch*“ schwierig war. Dadurch kann angenommen werden, dass Frieda in der Zeit mitunter auch an ihren eigenen Fähigkeiten, die Prüfung aus eigener Kraft zu bestehen, zweifelte. Es lässt sich vermuten, dass für sie diese Zeit mit viel Druck und Anstrengung verbunden war, was Frieda durch die Aussage stützt, dass sie „*absolut on (...) [ihre] Grenzkumma*“ ist – was auf ein Verlaufskurvenpotential hindeutet. Die Supervision und möglicherweise Friedas Umfeld fungieren als wichtige Stützen – wodurch es zu einer positiven Verlaufskurve kam. Diese helfen Frieda dabei ihr Selbstvertrauen, die Prüfung zu schaffen und der Betreuerin entgegenzutreten, aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten. Zusätzlich zu der schwierigen Situation kam noch, dass Frieda Studium und Beruf vereinen musste.

Frieda verweist in dieser Stelle auf ihren Abschluss und bilanziert, dass dieser durch die genannten Umstände „*umso schöner*“ war. Dies impliziert, dass der Abschluss für Frieda eine immense Erleichterung darstellte – vor allem aufgrund der genannten Schwierigkeiten und dem damit verbundenen Aufwand. Denkbar ist, dass sie den Abschluss dadurch umso mehr schätzt, da sie – so kann angenommen werden – viele Zweifel hegte, ob dieser überhaupt gelingen würde. Ihr Lachen lässt vermuten, dass sie sich auch in der Interviewsituation von diesem Druck befreien kann, der sie in der Zeit vor der Diplomarbeitprüfung beschäftigte und an den sie sich möglicherweise in der Erzählung wieder erinnert hat.

Frieda erzählt dann von ihrem Einstieg in den Beruf und ihrem genauen Arbeitsfeld. Sie beschreibt, welche Aufgaben der Organisation zufallen und welche Felder die Organisation bedient. Durch die Ausführungen von Frieda zeigt sich, dass ihr der Beruf und die damit verbundene Arbeit mit Jugendlichen Spaß macht. Jedoch wird ersichtlich, dass wenig von den im Studium erlernten Kompetenzen im Berufsalltag angewandt werden können.

„oiso i hob mi absolut net qualifiziert gfühd.“

Frieda zeichnet anschließend den Weg in den Beruf nach und gibt einen Überblick über den Bewerbungsprozess und die damit verbundenen Zweifel hinsichtlich der durchs Studium er-

Lernten Kompetenzen:

((I: /ok. ((Lachend))/ Ahm - - wie hat sie dieser - - Übergang dann in den in den jetzigen Beruf ahm gestaltet? War des (3/sec.))) E: Emotional oder oder? ((Lachen)) ((I: Na ahm - - oiso einfach einfach beworben und - -)) Aso aso manan sie. Ok. Ahm nein=e oiso i i hob zweitausendzehn als äh Testtrainerin do ongfongt ah wo Jugendliche für - - ah Lehrlingsaufnahmestests vorbereitet werdn und i hob jo scho gsogt i hob immer während'n Studium irgendwos gmocht und hob hoid wirklich do jetzt ois ois Testtrainerin ongfongt und noch am Joar - - ahm is donn ebn - - a Kollegin zu mir herkumman und hod gsogt „Du ahm i geh jetzt in Bildungskarenz a Joar - mogst di net bewerbn?“ ((I: mhm)) Und i hob ma im erstn Moment docht Wos? I bin doch vü - - vü zu unterqualifiziert für des. Jo i man i hob nu /kan Studienabschluss ((Lachend))/ und do die die praktische Erfahrung so a bissl nebenbei i man es wor scho einiges oba - oiso i hob mi absolut net qualifiziert gfühd. Und ahm - - und donn sand ebn ondare Leid a ausn Team zu mir kumma - hom gsogt „Jo he - - bewirb di“ - - donn hob i ma docht na guad - wonn's manan. I man mehr ois na sogn kinnans eh net. (S. 18/ Z. 11-31)

Die Frage der Interviewerin bezieht sich auf die Gestaltung des Übergangs in den Beruf, wobei die Biographin eine andere Intention hinter der Frage vermutet. Sie stellt die Rückfrage, ob gemeint ist, dass der Übergang „*emotional*“ gewesen sei – möglicherweise deswegen, da dieser durch die Prüfungsvorbereitung und die Vereinbarkeit mit dem Beruf geprägt war. Frieda erlebte den Übergang als kräfteraubend und er brachte sie mehrfach an ihre Grenzen. Möglicherweise geht sie deshalb davon aus, dass sich die Frage darauf beziehen würde. Vielmehr dreht sich die Frage der Interviewerin jedoch um die Bewerbungs- und Einstiegsphase in den Beruf.

Sie entgegnet auf die Frage, ob sie sich „*einfach beworben*“ hat, mit „*nein*“ und beginnt dann zu erzählen, wie es 2010 zu der Stelle gekommen ist. Sie geht auch auf ihre Position als Testtrainerin und die Aufgabe im Beruf ein. Frieda erzählt, dass sie bereits während des Studiums „*immer irgendwos gmocht*“ hat. Sie erzählt, dass sie in dieser Position als „*Testtrainerin ongfongt*“ hat – was einer Praktikumsstelle gleichkommt – und eine Fixanstellung frei wurde. Eine Kollegin, die in Bildungskarenz ging, schlug ihr vor, sich um die freie Stelle zu bewerben. Denkbar ist, dass die Kollegin Frieda für kompetent hielt, ihre Stelle auszuführen. Dafür würde auch sprechen, dass Frieda bereits ein Jahr dort arbeitete und man sich untereinander und arbeitstechnisch bereits kannte.

Frieda vermittelt nicht den Eindruck, als könnte sie sich vorstellen, die Position zu übernehmen und argumentiert, dass sie perplex war, dass ausgerechnet sie gefragt wurde. Sie setzt ihre Argumentation fort und spricht davon, dass sie sich viel zu „*unterqualifiziert*“ für den Job gefühlt hat. Die Erzählerin legitimiert diese Aussage damit, dass sie neben dem Studium zwar „*einiges*“ an „*praktischer Erfahrung*“ gesammelt hatte, sich aber trotzdem „*absolut net qualifiziert gfühd*“ hat. Dies lässt vermuten, dass Frieda trotz der zahlreichen Praktika – „*es wor scho einiges*“ –, die sie neben dem Studium absolvierte, nicht das Gefühl hatte, kompetent genug für den Job zu sein und die gesammelte außeruniversitäre Praxis für diesen Job nicht ausreichen würde. Frieda verbindet mit einer Qualifizierung auch den Studienabschluss, den sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht hatte.

Die Biographin erzählt, dass damalige KollegInnen sie ermutigt haben, sich für die Stelle zu bewerben. Denkbar ist, dass dies den letzten Anstoß dazu gegeben hat, dass sich Frieda beworben hat. Denn vorher beschreibt sie die Zweifel hinsichtlich ihrer Qualifikation für diese Stelle. Ihre KollegInnen stehen ihr beim Entledigen dieser Zweifel unterstützend zur Seite. Dadurch kann angenommen werden, dass Friedas größtes Hindernis die eigene Unsicherheit in Bezug auf diese Stelle darstellte.

E: Und jo donn hob i mi beworbn - hob die erste Bewerbungsphase die zweite Bewerbungsphase - - durchlauffn und ahm - - - im Endeffekt homs donn gsogt sie wolln mich. Jo. ((Lachen)) Donn hob i ma docht na Prost Moizeit. Oiso i hob mi hob mi irsenig gfreid i hob mi wirklich irsenig gfreid weil i mi ebn im Rahmen des Testtrainings im Team a scho irsenig wohlgföhlt hob - - ah und des sehr zu schätz'n gwusst hob mit wöcher=e Wertschätzung do einfoch mitanonda umgonga wird. - - - Und=e oba im zweitn Moment hob i ma natürlich docht um Gottes Wün i hob grad amoi die Diplomarbeit fertig - i muas n_ muas jo nu lerna - - - und ahm jo - - oba i hob ma donn docht guad - - a zweite Chance wahrscheinlich ah - - krieg i net (S. 18/ Z. 31-39)

Sie erzählt von der Bewerbung, der darauffolgenden Phase und dem positiven Bescheid der Anstellung. Sie erwähnt auch ihre Reaktion darauf, die ihr ein „*Prost Mahlzeit*“ entlockt, was ein Indikator dafür sein kann, dass man nichts Gutes erwartet. Sie begründet diese Reaktion damit, dass ihr an der Stelle bewusst wurde, dass die Diplomarbeit zwar fertig war, sie jedoch noch die Diplomprüfung absolvieren müsse. Denkbar ist, dass Frieda hier davon ausging, dass dies zeitlich schwer zu vereinbaren sei und sie deswegen ein wenig zögerte. Möglicherweise rechnete sie auch gar nicht damit, dass sie die Bewerbung positiv abschließen würde. Zum einen argumentiert sie, dass sie sich „*irsenig gfreid*“ hat und begründet dies dadurch, dass sie sich im „*Team*“ und durch die Erfahrungen im „*Testtraining*“ „*wohlgföhlt*“ hat, die Stimmung und das Arbeitsklima gepasst haben („*mit wöcher=e Wertschätzung do einfoch mitanonda umgonga wird*“). Zum anderen erzählt sie auch, dass ihr „*im zweitn Moment*“ bewusst wurde, dass sie noch für die Diplomprüfung lernen musste. Hier wird die Diskrepanz zwischen Freude und Unsicherheit sichtbar. Denn auf der einen Seite fühlt sich die Biographin wohl in ihrem Job und freut sich über die Anstellung, doch auf der anderen Seite implizieren ihre Ausführungen Zweifel, ob Studium und Beruf vereinbar sind.

Sie erzählt, dass sie sich gedacht hatte, dass sie „*wahrscheinlich*“ keine „*zweite Chance*“ bekommen würde und sich deshalb dann für die Stelle entschied. Es kann jedoch darauf geschlossen werden, dass Frieda in dieser Entscheidung schwankte und der Gedanke daran, keine zweite Chance zu bekommen, den Ausschlag zur Zusage gegeben hat.

7.4 Analytische Abstraktion

Nach Beendigung der Schule geht Frieda ein Jahr als Au-Pair ins Ausland, um dort über ihre Zukunft nachzudenken, bzw. diese zu planen, wodurch ein biographisches Handlungsschema erkennbar wird. Nach der Rückkehr fühlt sie sich „*gereift*“ (S. 5/ Z. 25).

Da die Biographin sich beruflich und persönlich nicht positionieren kann, erhofft sie sich durch die Erstellung eines Interessensprofils ein konkretes Ergebnis in Bezug auf ihre Zukunft. Es wird ersichtlich, dass die Biographin Ambitionen hat, in die soziale Richtung zu gehen. Die Entscheidung für das Pädagogikstudium fällt laut der Biographin aufgrund dieser Ambitionen.

Bezüglich des Pädagogikstudiums wird eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Biographin an das Studium und dem tatsächlichen Studienalltag sichtbar, was zu Zweifeln hinsichtlich der Studienwahl führt. Ihre Ansprüche an Theorie und Praxis prallen aufeinander. Durch die Analyse der Erzählung wird deutlich, dass die theoretische Auslegung des Studiums Frieda Probleme bereitet. Mitunter, weil sie das Studium mit einem bestimmten Vorverständnis von Theorie und Praxis aufnimmt. Theorie fungiert in dieser Auffassung als Handlungsanweisung für die Praxis. Es handelt sich dabei um die Vorstellung, dass Theorie nahtlos in die Praxis umgesetzt werden kann, was sich im Studium so jedoch nicht realisiert. Diese Ansicht, in welcher Weise Theorie verwendet werden soll und welche Rolle diese zu spielen hat, ist die dominierende Haltung über das Studium hinweg. Vordergründig sind für Frieda dabei die Fragen danach, was Theorie überhaupt leisten kann, welche Anforderungen sie selbst an Theorie stellt und wie sie diesen Anforderungen durch Theorie gerecht werden kann. Geleitet werden diese Fragen durch den Anspruch, Theorie in Praxis umsetzen zu können. Theorie wird an ihrer reinen Praxisrelevanz gemessen. Dadurch entsteht ein utopisches Bild von Praxis. Über das ganze Studium hinweg ist der Konflikt mit der Theorie präsent. Eine Balance zwischen den Ansprüchen an Theorie und Praxis zu bringen, gelingt der Biographin nicht. Ihre Ansprüche an Theorie und Praxis unterliegen dabei einem Primat der Praxis.

Parallel zu ihrem Studium nimmt sie eine aktive Rolle dabei ein, außeruniversitär praktisch tätig zu sein und ihre berufliche Entwicklung zu gestalten. Es lässt sich ein biographisches Handlungsschema erkennen. Denn Frieda unternimmt den Versuch, die fehlende Praxis im Studium nachzuholen. Die im Studium vermissten Inhalte versucht sie so auf eine andere Weise zu erarbeiten. Entscheidend für sie ist die Frage danach, mit welchen Anforderungen sie in der Praxis konfrontiert wird und wie sie das an der Hochschule erworbene Wissen in die berufliche Praxis einfließen lassen kann. Der Erwerb dieser Kompetenzen wird zur Gänze aus dem Studium hinausverlagert.

Da ein Abbruch des Studiums nicht in Frage kommt, werden die Hoffnungen in die im Studium wählbaren Schwerpunkte gelegt. Durch diese, so hofft sie, soll es ihr möglich sein, das Studium individueller zu gestalten. Die Orientierung an einem praktischen Qualifikationserwerb bestimmen die Vorstellungen an das Studium. Denn die im Studium erlernten Inhalte sollen in der beruflichen Praxis anwendbar werden. Die Theorie wird dabei einem spezifischen Relevanzkriterium unterworfen.

Durch die Erzählung wird deutlich, dass der fehlende Praxisbezug für Frieda mitunter das größte Problem darstellt. Die Erzählerin hat konkrete Vorstellungen und Ansprüche an das Studium der Pädagogik, die jedoch durch das Studium nicht erfüllt werden können. Frieda versteht das Studium der Pädagogik als Ausbildung zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Dies stellt für Frieda jedoch keine Option dar. Der Anspruch an Praxisnähe wird nicht aufgegeben, sondern durch die Biographin idealisiert.

Der Übergang in den Beruf gestaltet sich für Frieda schwierig, da es mehrmals zu Konflikten mit der Betreuerin ihrer Diplomarbeit kommt und dies den Übergang prägt. Die Abneigung der Professorin gegenüber Frieda wird durch die negative Benotung der Diplomprüfung deutlich. Frieda kann die Benotung nicht nachvollziehen und ist der Meinung, dass die Prüfung durchaus positiv war. Hierbei zeigt sich ein Verlaufskurvenpotential, da Frieda nicht mit dieser Benotung rechnet und dadurch in ein emotionales Loch fällt. In dieser Zeit kommt Frieda mehrfach an ihre „*psychischen (...) Grenzn*“ (S. 8/ Z. 23-24) und nimmt Supervisionsstunden in Anspruch. Sie ergreift eine biographische Initiative und erhofft sich durch die Supervisionsstunden Abhilfe gegenüber ihrer entstandenen Prüfungsangst zu schaffen. Nach Abgabe der Diplomarbeit beginnt Frieda zeitgleich Vollzeit zu arbeiten. Hierbei zeigt sich, dass dies für die Biographin schwierig ist, da sie die Vorbereitung auf die Diplomprüfung und die berufliche Tätigkeit verbinden muss. Es kommt zu einer Konfrontation mit der beruflichen Praxis und den eigenen Fähigkeiten. Sie äußert in Bezug auf die Bewerbung für den Beruf das Gefühl, dass sie sich für den Job nicht geeignet fühlt. Sie bezeichnet sich selbst als unterqualifiziert und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ihre praktische Erfahrung für diesen Beruf nicht ausreichen würde. Der Übergang vollzieht sich für Frieda fließend, da sie bereits während des Studiums in der heutigen Einrichtung tätig ist.

Durch die Analyse der Erzählung konnte herausgearbeitet werden, dass Frieda „*ganz wenig*“ (S. 8/ Z. 39) aus ihrem Studium braucht. So vermutet die Biographin, dass im Beruf andere Handlungsanforderungen gelten als im Studium. Es wird deutlich, dass Frieda geringe Anteile der im Studium vermittelten Inhalte in der Praxis anwenden kann. Vielmehr handelt es sich um eine praktische Tätigkeit, die Frieda durch die Erfahrung im Beruf erlernt hat.

8. Die Einzelfälle im Vergleich

Dieses Kapitel dient dazu, die durch die Interpretationen und den Vergleich der Einzelfälle herausgearbeiteten Ergebnisse vorzustellen²¹. Dabei wird eine Antwort auf die forschungsleitende Frage *„Wie beschreiben ehemalige PädagogikstudentInnen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rückblick auf ihr Studium und im Hinblick auf ihren Beruf?“* gegeben. Ein weiteres Interesse der Forschung bezieht sich auf die Signifikanz des Übergangs und schließt thematisch an die erste Frage an. Daher lautet die zweite leitende Frage: *„Wie gestaltet sich der Übergang und welche Rolle spielt er in diesem Zusammenhang?“*

Da nur zwei der vier interpretierten Interviews in der Masterarbeit vorgestellt wurden, werden im folgenden Kapitel aussagekräftige Kernstellen der anderen zwei Interviews hinzugezogen.

8.1 Theorie und Praxis im Studium – Im Spannungsverhältnis von Selbstbildung²² und Berufsqualifikation

In allen vier Interviews zeigte sich, dass die Themen Theorie und Praxis für die Erzählerinnen eine erhebliche Rolle spielen. Es wurde erkennbar, dass die Beschreibungen zu diesem Thema zum Teil konträre Züge annehmen. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde deutlich, dass das Studium der Pädagogik von allen vier Interviewpartnerinnen als besonders theoretisch wahrgenommen wurde. Es konnte herausgearbeitet werden, dass in drei der vier Interviews die Ausrichtung des Studiums auf Zustimmung getroffen ist. Das Studium wird dabei als ein Ort der Selbstbildung wahrgenommen, die auch mit der persönlichen Entwicklung verbunden ist. In einem Interview führt die theoretische Ausrichtung hingegen zu Zweifeln in Bezug auf die Studienwahl. Die universitäre Ausbildung wird mit berufsqualifizierender Ausbildung gleichgesetzt, was durch das Pädagogikstudium nicht erfüllt werden kann. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde ersichtlich, dass die fehlende Praxis im Studium dazu führen kann, sich Praxis(erfahrungen) außeruniversitär anzueignen²³. In den

²¹ Da alle Interviewpartnerinnen weiblich sind, wird in diesem Kapitel und den folgenden Kapiteln, wenn es um die Interviewpartnerinnen geht, die weibliche Form verwendet.

²² Ruhloff (2008, 93) verweist in diesem Zusammenhang auf Humboldt, der sich in seiner Bildungstheorie von der „Ausrichtung auf Nützlichkeit“ distanziert und zwischen Selbstbildung resp. „Allgemeiner Menschenbildung und Ausbildung unterscheidet“. Nach Koller (2010, 74f.) ist bei Humboldt entscheidend, „dass er das Ziel menschlicher Entwicklung nicht im Blick auf Anforderungen bestimmt, die von außen an den Menschen gestellt werden – er beruft sich weder auf (...) gesellschaftliche oder wirtschaftliche Erfordernisse“, „Humboldts Bezugspunkt ist vielmehr das Innere des Menschen“.

²³ Bührmann (2008, 81) erläutert auch bezogen auf den folgenden Übergang in den Beruf, dass „die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen (...) [sich daraus ergibt, S.B.], bereits im Studium möglichst viele Praxiserfahrungen zu integrieren“. Bührmann misst auch außeruniversitären Praktika eine wichtige Rolle bei, denn „diese bieten eine gute Möglichkeit zum ‚mal schnuppern‘ [sic!] und Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsfelder“ (ebd., 82; Hervorh. im Original). Jedoch würden diese Praktika „nicht automatisch zu einem gelungenen Berufseinstieg führen. Entscheidend ist vielmehr, (...) inwieweit solche Erfahrungen auch gezielt zur beruflichen Orientierung und zur Antizipation des Übergangs genutzt werden“ (ebd., 83).

Erzählungen wird das Verhältnis von Theorie und Praxis zu einem zentralen Thema der Studienbiographien²⁴ (vgl. Kapitel 1.2).

Elizabeth Dirste erzählt, dass sie sich während ihres Studiums vermehrt mit theoretischen Inhalten auseinandergesetzt hat. Theorie wird als etwas positiv Besetztes dargestellt. Elizabeth erzählt von ihrer Begeisterung, auf der „*theoretischen Ebene gefordert*“ zu werden. Sie verbindet die „*theoretische Ebene*“ mit dem Prozess des Denkens und nahm diesen Prozess als herausfordernd wahr. Durch die Herausforderung mit Theorie kam Elizabeth ins „*konsequente Denken*“, was bei ihr zu einem Entwicklungsprozess führte. Die Biographin beschreibt, dass sich für sie eine „*Welt dadurch geöffnet hat*“ und „*in ihrem Kopf viel aufgegangen ist*“.

Praxis spielte für Elizabeth im Studium eine unbedeutende Rolle. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wurde ersichtlich, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass Elizabeth bereits vor und während des Studiums arbeitete. Durch den außeruniversitären Praxiserwerb hatte Elizabeth nicht den Anspruch an das Studium, dass dieses praxisbezogener sein sollte und verneint die Forderung nach mehr Praxis im Studium. Die Diskussion um die Verwertbarkeit²⁵ von Studieninhalten für die Praxis stoßen bei ihr auf Widerstand. Elizabeth argumentiert bezogen auf Theorie und Praxis im Studium, dass Praxis an der Universität fehlen darf. Dies begründet sie dadurch, dass Universität für sie der Ort sei, an dem man sich mit Theorie auseinandersetzen könne. Praxis ist für sie mit einer berufsbildenden Ausbildung verbunden. Für Elizabeth eröffnete sich durch das Studium ein Raum der Selbstbildung und es ging ihr weniger darum, Qualifikationen für die berufliche Praxis zu sammeln. *Simona Bertrand* erzählt, dass sie im Studium ein Interesse für das theoretische Arbeiten entwickelt hatte. Sie verbindet mit Theorie „*begrifflich sauber zu arbeiten*“, „*zu reflektieren*“ und „*sich einen Ort des Denkens zu schaffen*“. Dem Denken spricht sie eine besondere Bedeutung zu. Simona beschreibt, dass es ihr im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung wichtig war, bestimmte, sich daraus entwickelnde Gedanken in den eigenen Studienalltag zu integrieren. Jene Momente des Studiums führten bei Simona dazu, dass sie eine Haltung als Pädagogin entwickelte, die sie über das Studium hinaus mitnahm. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit durch das Studium stand bei Simona im Vordergrund. Im Gegensatz dazu nahm die Praxis im Studium einen kleinen Teil für Simona ein. Durch das wissen-

²⁴ Dies bestätigt wiederum die von Sturzenhecker aufgestellte Behauptung, „daß das Theorie-Praxis – Problem als zentrales Thema die Studienbiographien bestimmt“ (Sturzenhecker 1993, 241). Auch in den durchgeführten Interviews wurde ersichtlich, dass diesem Thema viel Bedeutung beigemessen wird.

²⁵ Sturzenhecker (1993, 245) verweist in seiner durchgeführten Studie darauf, dass der Studiengang der Pädagogik „unter die Gesetze des Arbeitsmarktes“ geraten war. Dadurch entstand der Druck auf den Studiengang, dass die im Studium vermittelten Qualifikationen am Arbeitsmarkt verwertbar sein sollten (vgl. Sturzenhecker 1993, 245). Dabei musste sich „die Ausbildung (...) an der Nachfrage [orientieren, S.B.], sowohl quantitativ (d.h. in welchem Berufsfeld gibt es Arbeitsplätze für Absolventen [/AbsolventInnen, S.B.]) als auch qualitativ (welche Kompetenzen sind auf dem Arbeitsmarkt verkaufsfähig). Sturzenhecker (ebd.) streicht weiters hervor, dass dies auch durch die StudentInnen nicht unerkannt geblieben sein kann. Die Diskussionen um die Verwertbarkeit des Studiums werden somit zu einem gängigen Thema.

schaftlich ausgelegte Studium entwickelte sie ein Interesse an der Wissenschaft und Forschung. Sie argumentiert, dass Praxis für sie im Studium „*net so sehr a Rolle*“ gespielt hat. Während sie vor der Aufnahme des Studiums noch eine praktisch pädagogische Berufstätigkeit anstrebte, änderte sich die Auffassung während der Studienzeit. Simona beschreibt, dass sie während des Studiums das Gefühl entwickelte, dass sie einer praktischen Tätigkeit nicht gewachsen ist. Bezeichnend dafür ist ein Praktikum, das Simona am Anfang ihres Studiums machte. Dadurch kam sie zu dem Entschluss, nicht in die Praxis zu wollen. Es zeigt sich hierbei jedoch, dass Simona sich aufgrund der im Praktikum gemachten Erfahrungen nicht mehr zutraute, in die Praxis zu gehen:

E: oiso im Studium sölba wullt i erm wollt ich eigentlich nie in die Praxis ehm -- also na ich wollt schon irgendwann a dann irgendwann hab ichs mir nicht mehr zugetraut ((lacht)) ich weiß nicht i hob ma docht i hob a pädagogisches Praktikum gmocht im Studium und des wor fürchterlich do wor i onfong 20 vielleicht afoch a no joa ich war jung und brauchte das Geld i ((lacht)) i was net i hob irgendwie des Gefühl ghobt ahm do bin i no net dem bin i no net gewachsen irgendwie obwohl des jo eh oiso andre die hoit quasi in dem pädagogischn wor so a freizeitpädagogische Betreuung von eh Kindern aus sozial benachteiligten Familien und do worn hoit a vül Kinder dabei die san mit meiner amikaln mit meim doch anfangs eher amikaln Zugang net gonz zrecht kumman und die hättn afoch wahrscheinlich afoch a mehr Anleitungen von mir braucht oda afoch a a bestimmteres Auftreten und des hob i irgendwie net ghobt und ehm do do hob i ma hoit schwer getan und donn hob i ma docht ah Gott is des wos für mi die Praxis und puh (Simona Bertrand, S. 17/ Z. 5-19)

Simona argumentiert, dass sie damals ganz klar wusste, dass ihr Weg nicht in die Praxis führen sollte („*nie*“). Hier wird eine Diskrepanz in den Ausführungen der Erzählerin sichtbar. Hat Simona vor dem Studium noch die Absicht, Qualifikationen für die Tätigkeit als Heilpädagogin zu erwerben, änderte sich dies während des Studiums. Möglicherweise führte die Auslegung des Studiums dazu, dass sich einerseits Simonas Interessen verschoben und/oder andererseits die theoretische und wissenschaftliche Gewichtung des Studiums dazu führten, dass Simona „*die Praxis*“ nicht mehr als Option für sich sah. Möglicherweise führte die Auseinandersetzung mit der Praxis dazu, dass Simona ihre Praxiskompetenzen als mangelhaft ansah. Sie verweist jedoch darauf, dass die Auslegung des Studiums für sie ideal war. Denn die im Studium vermittelten Inhalte und die theoretische Prägung entsprachen ihrem Interesse:

E: und hob oba donn und i hob mit donn net für die Theorie entschiedn weil i ma docht hob urgh des taugt ma net sondern schon a weil weil i weil mir dieser theoretische Zugang da afoch scho mehr intressiert hot oiso es wor jetzt net nur a Vermeidung des anderen und deshalb Theorie sondan ahm es wor natürlich a des Interesse hoit ebn a für für des theoretische (Simona Bertrand, S. 17/ Z. 19-22)

Simona argumentiert, dass sie sich nicht aufgrund ihrer negativen Erlebnisse in der Praxis für die Theorie „*entschiedn*“ hat. Sie stellt klar, dass die Entscheidung für die Theorie, eine Entscheidung aus Interesse war und nicht eine Entscheidung gegen die Praxis. Es ist ihr

wichtig zu betonen, dass die Theorie ihr besonders am Herzen liegt, da sie das theoretische Arbeiten und all seine Facetten schätzt.

Auch *Anne Peter* erlebt ihr Studium als besonders theoretisch. Die Theorie nimmt einen hohen Stellenwert in ihrem Studienalltag ein. „*Joa oba i hob mi afoch a poor Johr wirklich in erster Linie theoretisch und und sehr sehr intensiv und mit mit diesn Themen beschäftigt und vüll glesn*“ (Anne Peter, S. 14/ Z. 37-38). Es wurde ersichtlich, dass Anne dem Thema einiges abgewinnen konnte und theoretisches Arbeiten unter anderem mit Lesen verband. „*Die Theorie war so dominant - weil weils i glaub weils dieser Ort von Theorie wor*“ (Anne Peter, S. 15/ Z. 8-9). Anne argumentiert, dass Universität ein Ort sei, an dem Forschung geschieht und an dem hauptsächlich theoretisch gearbeitet wird. Die theoretische Prägung des Studiums stößt bei ihr auf Zustimmung. Sie freundet sich mit dem Gedanken an, das Studium als etwas zu begreifen, dass mehr mit Theorie und weniger mit Praxis zu tun hat:

E: des Studium wor für mi gonz oft Auseinandersetzung mit Literatur ahm -- nachvollziehen können dieser Literatur donn wors oba scho aus oiso des ma sie donn jetzt no in irgendwelchen in irgendeim spezielln Setting überlegt hätt ok wos konnst du do jetzt für wos haßt des jetzt für irgend a Form vo Praxis ((I: Mhm)) vom Tun na na (Anne Peter, S. 15/ Z. 16-22)

Anne argumentiert, dass die Aneignung von Wissen im Studium hauptsächlich auf einer theoretischen Ebene stattfand. Sie argumentiert des Weiteren, dass die daraus entwickelten Gedanken nicht mit Überlegungen, was dies für die Praxis heißen könnte, in Verbindung gebracht wurden. Anne hatte während ihrer Studienzeit nicht den Anspruch Praktika zu absolvieren oder die fehlende Praxis im Studium außeruniversitär nachzuholen. „*Während dem Studium hob i mi a nie irgendwie drum kümmert weißt des i wo a Praktikum gmocht hätt*“ (Anne Peter, S. 2 / Z. 10-11). Der einzige Bezug zur Praxis wurde durch ein Seminar hergestellt, in dem es um das Verhältnis von Theorie und Praxis ging. In diesem wurde die Bedeutung der Theorie für die Praxis und umgekehrt thematisiert. Der Praxiserwerb neben dem Studium spielt für Anne keine erhebliche Rolle, da sie ihre Zukunft immer an der Universität und in der Forschung gesehen hat. „*Während dem Studium hob i imma auf da Uni gearbeitet (...) und des wor hoit irgendwie olles so anglegt drauf dass i dass i vielleicht durt bleibn konn net nochm Studium*“ (Anne Peter, S. 1 / Z. 51-53). Durch das Studium entwickelte Anne einen Selbstentwurf als Wissenschaftlerin, die sich selbst in der Forschung und an der Universität sah.

Frieda Rustler hat im Gegensatz zu den drei anderen Erzählerinnen den Eindruck, dass das Pädagogikstudium zu theoretisch sei. Frieda beschreibt, dass sie andere Vorstellungen und Ansprüche an das Studium hatte. Aufgrund der Anforderungen und der Auslegung des Studiums entwickelte sie Zweifel, ob das Studium das Richtige für sie ist. Sie argumentiert, dass sie die Strukturierung des Studiums nicht nachvollziehen könnte. Die Erzählerin wurde damit konfrontiert, sich mit Pädagogik auf einer theoretischen Ebene auseinanderzusetzen. Dies ging jedoch mit ihren Vorstellungen, die sie an das Studium hatte, auseinander. Sie ging mit

einem bestimmten Vorverständnis in das Studium der Pädagogik, wobei sie Theorie und Praxis als zwei verbundene Begriffe versteht. Durch das Studium wurde Frieda damit konfrontiert, dass Theorie und Praxis im Studium auch getrennt voneinander gedacht werden können. Die von Frieda gestellten Ansprüche an das Studium, Handlungsanweisungen für die Praxis und eine Berufsqualifikation zu erhalten, wurden nicht erfüllt. Vielmehr kommt es zu einer Diskrepanz zwischen den eigenen Ansprüchen und dem Status quo auf der Hochschule. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen konnte herausgearbeitet werden, dass die fehlende Praxis und der fehlende Praxisbezug für Frieda während der Studienzeit ein großes Thema darstellten²⁶. Sie kritisiert in dem Zusammenhang die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums.

Sie beschreibt, dass sie sich auch nicht mit der theoretischen Auslegung des Studiums abfinden konnte und verabschiedete sich mit Fortdauer des Studiums von dem Anspruch, durch das Studium praktische Kompetenzen zu erlangen. Sie eignete sich während der Studienzeit außeruniversitär Praxiserfahrungen an, die eine mögliche Berufsqualifikation ermöglichen sollten. Jedoch kann sie es bis heute nicht nachvollziehen, wie es sein kann, dass Praxis²⁷ bzw. praktische Inhalte nicht in den Studienalltag einbezogen werden. Frieda musste eine Korrektur ihres Entwurfes und ihrer Ansprüche an das Studium vornehmen. Versteht sie dieses am Beginn des Studiums noch als teils praktische, pädagogische Ausbildung, verändert sich das Bild während der Studienzeit. Frieda verlagerte dadurch ihre Ausbildung für die Praxis weg von der Hochschule.

8.2 Zwischen Universität und Beruf – ungleiche (institutionelle) Anforderungen bezüglich Theorie und Praxis

Nach Hoffmann und Kalter (2003, 10) sei „die Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe, sondern zunächst die Praxis der Wissenschaft“. Durch die Interpretationen der vier Interviews konnte herausgearbeitet werden, dass sich Theorie und Praxis im Studium

²⁶ Lüders (1989, 17) nimmt sich der Ursachen der Forderung nach mehr Praxisbezug und Praxis im Studium an. Dabei verweist er darauf, dass die Forderungen schon im Verlauf der sechziger Jahre entstanden. „Diese Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug des Studiums bzw. die (...) aufbrechenden Diskussionen über das Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘, ‚Bildung und Qualifikation‘, ‚Wissenschaft und Gesellschaft‘ und ‚Studium und Beruf‘ ist in Zusammenhang mit den zunehmend sichtbar gewordenen Strukturproblemen im ökonomischen Bereich zu sehen“ (ebd., 17f.). Die Probleme im ökonomischen Bereich sind auch auf die Unsicherheiten am Arbeitsmarkt zurückzuführen. Bahn Müller et al. (1988, 26; Hervorh. im Original) schreiben im Verweis auf die Situation von AbsolventInnen des Pädagogikstudiums, dass sich „alsbald die Frage nach den beruflichen Perspektiven für diese ‚Massen‘ auf dem Arbeitsmarkt“ stellte. Die damit verbundene Unsicherheit zeigt sich auch in den analysierten Interviews.

²⁷ Hoffmann und Kalter (2003, 7) verweisen in dem Zusammenhang darauf, dass der Ruf innerhalb des Pädagogikstudiums lauter wird, sich näher an der Praxis auszurichten. Es sei auch zu bedenken, dass dieser Ruf meist nicht beachtet, dass „die Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe [ist, S.B.], sondern zunächst die Praxis der Wissenschaft“ (ebd., 10). Die einfache Forderung nach mehr Praxis lässt oft vergessen, mit welcher Komplexität das Thema verbunden ist. Nach Bahn Müller et al. (1988, 36) ist „eine Kongruenz von im Studium erworbenen Befähigungen und beruflichen Anforderungen (...) alleine deshalb schon unmöglich (...), weil die Ausbildung nie solche Fähigkeiten vermitteln kann, wie es die alltägliche Praxis in den verschiedensten Arbeitsfeldern, Funktionen und Situationen erfordert“.

stark von Theorie und Praxis im Beruf unterscheidet. Den Biographinnen kann es dadurch zunehmend schwerfallen, sich im Beruf zurechtzufinden. Denn durch die unterschiedlichen institutionellen Anforderungen im Beruf können die im Studium vermittelten Inhalte nur vereinzelt angewandt werden. Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen wird im Berufsalltag zu einer Herausforderung. Dadurch kann es nach dem Übergang in den Beruf zu einer Veränderung der Ansprüche an Theorie und Praxis kommen.

Bei *Elizabeth Dirste* findet das Thema wenig Anklang. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wurde ersichtlich, dass das Studium für sie eine Möglichkeit darstellte, sich Theorie und Praxis „parallel“ anzueignen. Sie trennt Beruf und Studium stark voneinander. Der Erzählung Elizabeths folgend stellt die Universität für sie den Ort dar, an dem man sich mit Theorie auseinandersetzt. Das Studium erhält bei Elizabeth die Funktion, sie in ihrer praktischen Tätigkeit theoretisch zu begleiten. Die Biographin verweist darauf, dass dem Beruf die Aufgabe zufällt, sich Praxis anzueignen, dem Studium hingegen die Vermittlung von Theorie. Elizabeth argumentiert, dass sie nicht in einem wissenschaftlichen Feld tätig sein will. Die intensive Beschäftigung mit Theorie und die damit verbundene Selbstbildung beschränkt sie auf ihre Studienzeit. Elizabeth erzählt, dass ihr bereits vor dem Abschluss bewusst war, dass sie in einem praktischen Bereich tätig sein will. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Entscheidung für die Praxis auch dadurch gestützt wurde, dass Elizabeth bereits vor Aufnahme des Pädagogikstudiums eine berufliche Ausbildung absolviert hatte. Im Studium stellt die Theorie für sie einen essentiellen Teil dar, während im Beruf die Praxis dominiert.

Frieda Rustler erzählt, dass ihr im Studium der praktische Bezug gefehlt hat, wodurch sie versuchte, Praxiserfahrungen außeruniversitär nachzuholen. Sie lässt erkennen, dass sie kein besonderes Interesse an den theoretischen Inhalten des Studiums hatte. Frieda definiert sich mehrmals als „praktische veranlagte“ Person und erhoffte sich durch das Studium eine Qualifikation für die Praxis. Sie ging mit einer gewissen Erwartungshaltung in das Studium der Pädagogik und strebte durch dieses an, Lösungen und Anweisungen für die Praxis zu erlangen. Frieda argumentiert, dass sie die Studieninhalte in der beruflichen Praxis nicht anwenden kann, was wiederum zu Zweifeln in Bezug auf das Pädagogikstudium führte. Möglicherweise erhoffte die Biographin sich eine Legitimation der eigenen praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen durch theoretisches und praktisches Wissen. Die Vorstellung geht jedoch mit dem Studienalltag auseinander. Frieda argumentiert, dass sie sich durch das Studium nicht auf den Beruf vorbereitet fühlte. Es zeigte sich, dass sie für die im Studium vermittelten Inhalte in der Berufspraxis keinerlei Anwendung finden kann. Die im Beruf geforderten Kompetenzen eignet sie sich durch die jahrelange berufliche Praxis an. Frieda argumentiert, dass die Inhalte des Studiums im beruflichen Alltag eine Nebenrolle spielen. Ein berufsbezogener Nutzen des Studiums ist für Frieda nicht gegeben.

Anne Peter argumentiert, dass es ihr aufgrund der wissenschaftlichen Ausbildung durch die Universität zunehmend schwerfällt, sich als Praktikerin zu sehen. Für Anne ist die Beschäftigung mit Theorie im Studium vordergründig. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wurde sichtbar, dass sich Anne in ihrer Studienzeit als wissenschaftlich ausgebildete Pädagogin sieht und ihre Zukunft an der Universität verortet. Im Beruf kann Anne jedoch nicht mehr auf die im Studium erlernten Inhalte zurückgreifen. Dadurch stellt sich die Biographin im Beruf vermehrt die Frage danach, was sie als wissenschaftlich ausgebildete Pädagogin in der Praxis leisten kann. Sie beschreibt, dass sie auch dadurch Probleme hat, sich im Beruf zurechtzufinden. Anne erzählt, dass sie zwar versuchte, sich Theorie für die Praxis anzueignen, dies jedoch in der Berufspraxis auf Ablehnung stößt. Die Anforderungen im Beruf können nicht durch theoretisches Wissen gelöst werden, viel eher kann sie sich die Kompetenzen durch ihr praktisches Tun aneignen. Anne steht nun vor der Aufgabe, die im Studium erlernten Fähigkeiten den im Beruf geforderten Anforderungen unterzuordnen. Im Berufsalltag geht es laut Anne darum, „*menschliche Intuition*“ zu beweisen und eine gewisse Haltung²⁸ mitzubringen. Anne spricht im Weiteren von der Relevanz der Haltung und dem schwierigen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis:

E: wenn is ma so denk donn is a schwieriges Verhältnis weil i erleb die Praxis do i erleb sie schon a ois so i was gor net wie is beschreibn soll ma is i erleb mi do - oft so als Mensch ongsprochn und in meinem wie sull i sogn in meiner mit meiner menschlichn Intuition ah i man wenn die Holacek des hert kriegts olle Zustand joa oba so wie i mi do erleb is es oft so -- dass dass i in dieser Situation - net amol groß überlegn kann wos i tua i muas da sofo i muass so oft relativ spontan mit wos mit wos mit wos tuan - da glaub i wirklich ka Theorie kann ma kann ma kann ma so diese Leitfäden gebn für monche so wast weil ahm des glaub i mocht des mocht die Orbeit a aus oft mit Menschn dass es ah ((lacht)) dass es oft --- dass es oft --- na es is schwar zum sogn i was mir fehln jetzt bissl die Wörta oba (P/5) i wa i sogs vielleicht ondas - i glaub net unbedingt des ma professionell handln kann im pädagogischn Föld -- oda des des anzeige Kriterium für für professionelles Handeln des is wie viel The_ Theorie ma drauf hot weil es geht es geht darum a a gewisse Haltung zu hom -- sie sie sölba guat zu kennan -- und mit dieser mit diesa Unvorhersagbarkeit und mit dieser wos Praxis jo an sich hot die auszuhoitn und mit der umgehn zu kennan -- und do was i net wos ma Theorie höfn kann (Anne Peter, S. 16/ Z. 42-56)

Anne argumentiert, dass ihr in der Praxis der theoretische Blickwinkel weniger hilfreich ist als dies noch im Studium der Fall war. Vielmehr geht es darum, in der konkreten Situation als Lehrerin zu handeln und eine Expertise für die Praxis aus der Erfahrung in der Praxis zu generieren. Der Haltung²⁹, wie man im Beruf Dingen und Person begegnet, wird eine besonde-

²⁸ In diesem Zusammenhang kann auf Kapitel 1.1 verwiesen werden. In diesem Kapitel wird auf Herbart (1982, 126; Hervorh. im Original) eingegangen, der davon spricht, dass sich durch die Praxis ein „*Takt*“ entwickeln würde. Dieser Takt stellt eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis her, einer Haltung gar nicht so unähnlich. Schmied-Kowarzik (2008, 29) spricht dem/der ErzieherIn im Hinblick auf die Einnahme einer pädagogischen Haltung eine große Rolle zu. Denn „die vermittelnde Instanz von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis liegt dabei im Erzieher [in der Erzieherin, S.B.], über den [die, S.B.] allein sie als Wissenschaft in Forschung und Lehre praktisch werden kann“ (ebd.).

²⁹ Laut Fiebert und Solzbacher (2014, 28) ist „die pädagogische Haltung ein zeitgebundenes Phänomen (...), das gleichermaßen von den sie verpflichtenden Erziehungs- und Bildungstheorien als auch von den sie beeinflussenden gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen abhängig ist. Die sie bestimmenden Werteorientierungen fließen hier ein und sind wiederum eine Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Umstände und deren Umorientie-

re Bedeutung von Anne zugeschrieben. Anne argumentiert, dass das Arbeiten mit Menschen mit einer „Unvorhersehbarkeit“ verbunden ist, bei der Theorie weniger helfen kann als die spontane Reaktion auf die plötzlich auftretenden Situationen.

Simona Bertrand beschreibt, dass sie im Studium den Anspruch hatte, möglichst genau zu arbeiten und sich intensiv mit Theorie zu beschäftigen. Im Studienalltag war es ihr wichtig, einen Ort des Denkens mit ihren StudienkollegInnen zu schaffen. Im beruflichen Alltag hat Simona nicht mehr die Zeit, sich in dieser Intensität mit Theorie zu beschäftigen. Der Raum, wie er noch im Studium vorhanden war, ist verschwunden. Simona fällt es zunehmend schwer, die im Studium erlernten Fähigkeiten nicht in der Form anwenden zu können, wie sie das aus dem Studienalltag gewohnt war:

E: Und des wor für mi am Onfong a bissl schwierig weil im Studium hob i doch irgendwie so a bissl joa tadadada und donn hot ma irgendwie links und rechts und hin und her und mehr Literatur recherchieren und da noch schau'n und hin und her und des wär noch interessant und der Aspekt und und des wor hoit do donn gonz ähm ondas oiso do wors afoch donn ma hot irgendwie oiso i hob hoit schau'n müssn da i des sehr stork eingrenze oda des i mi sehr stork eingrenze des i jo net zweit noch links und rechts schau weil des net relevant gewesen wäre oda es is hoit a net gnug Geld dafür da (*Simona Bertrand*, S. 12/ Z. 17-23)

Die im Beruf generierte Theorie wird vermehrt aus der Praxis entwickelt und ist an diese angelehnt. Die Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, die Simona im Studium erlernt hat, rücken im Beruf in den Hintergrund. Die Anpassung an die konkreten beruflichen Anforderungen führen der Argumentation Simonas folgend dazu, dass die im Rahmen des Studiums erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen verworfen bzw. eingeschränkt werden müssen. Die berufliche Praxis erfordert eine Adaption und Regulierung der durch das Studium erlernten Inhalte und Herangehensweisen. Diese können nicht in der Gänze in den Beruf übergeführt werden. Die Biographin kommt durch die Rahmenbedingungen des Berufes immer wieder in die Situation, dass sie ihren eigenen Ansprüchen wissenschaftlichen Arbeitens nicht gerecht werden kann. Das führt laut Simona dazu, dass sie sich auf das „Wesentliche“ beschränkt. Durch die Analyse wurde ersichtlich, dass die Theorie und die theoretischen Anteile im Beruf vermehrt in den Hintergrund rücken.

rung“. Es stellt somit ein vielschichtiges Phänomen dar, welches unzähligen Variablen unterliegt. Im konkreten Beispiel geht es um den Beruf als Lehrerin. Dazu schreiben Fiegert und Solzbacher (2014., 40), dass „Lehrerhaltung [Lehrerinnenhaltung, S.B.], Empathiefähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, aber auch eine grundsätzliche positive emotionale Zugewandtheit zum Schüler [zur Schülerin, S.B.]“ erfordert. Diesbezüglich verweisen die Autorinnen (2014, 41) auf die Aufgabe der LehrerInnenbildung, denn diese „hat entsprechend an der professionellen Haltung der Lehrkraft zu arbeiten. Wie dies geschehen kann, ist bis heute nur zum Teil beantwortet“.

8.3 „Signifikante Andere“³⁰ im Studium

Durch die Fallinterpretationen konnte herausgearbeitet werden, dass ProfessorInnen einen erheblichen Anteil an der Herausbildung des Interesses für Theorie bzw. das theoretische Auseinandersetzen haben können. Es zeigte sich, dass das Interesse auch mit Mitstudierenden geteilt wurde. Mitstudierende und ProfessorInnen können dabei als Vorbilder und Leitfiguren fungieren, wenn es um die Frage geht, wie Theorie gedacht werden kann. Diese Personen können zur Entwicklung und Vertiefung dieses Interesses beitragen und dabei Einfluss auf die Erzählerinnen nehmen – diese können als „generalisierte Andere“ verstanden werden. Im Rahmen des Studiums entstanden so eigene Gruppen, die fortan eine zusätzlich ergänzende Möglichkeit – zur individuellen und kollektiven Beschäftigung – boten, sich mit theoretischen Fragen auseinanderzusetzen.

Anne Peter erzählt, dass sie gegen Anfang des Studiums mit einer Professorin in Kontakt kam, die ihr eine Stelle als Tutorin im Schwerpunkt „theoretische Erziehungswissenschaft“ anbot. Anne erzählt, dass ihr die Herangehensweise der Lehrperson im Studium gefiel und sie sich mit der Materie verbunden fühlte (*„hot mir ja taug ois inhaltlich hots ma taugt und so is des losgongen und auf einmal gefangen“* (Anne Peter, S. 6/ Z. 6)). Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wird deutlich, dass die Biographin im Laufe des Studiums ein besonderes Interesse für die Theorie im Studium herausbildet – *„bin i total gern afoch a in diese Theorie eingstiegn --- hot ma taugt“* (Anne Peter, S. 15/ Z. 55). Sie argumentiert, dass ein Hauptgrund dafür auch die theoretische Prägung ihres Schwerpunktes war und der Einfluss ihrer Professorin auf sie. Sie erzählt, dass sie sich aufgrund der Lehrperson und des entstandenen Interesses für die Materie immer intensiver mit der Theorie im Studium auseinandersetzte. Bei Anne zeigt sich, dass die Stelle als Tutorin den Anstoß für dieses Interesse gab und es eine Möglichkeit für sie darstellte, die Neigung zur Theorie zu vertiefen.

Bei Simona Bertrand wird durch die Interpretation sichtbar, dass ihre Mitstudierenden eine erhebliche Rolle während ihrer Studienzeit spielten. Durch die Erzählung der Biographin konnte herausgearbeitet werden, dass die Erzählerin und andere Mitstudierende eine Gruppe innerhalb des Studiums bildeten. Simona erzählt, dass die Bildung der Gruppe hinsichtlich des Studiums und der Gestaltung des Studienalltags für sie von besonderer Bedeutung war:

³⁰ Laut Mead (1973, 192f.) entwickelt das Kind durch das Spiel und später in Wettkämpfen seine Identität. Das Kind nimmt dabei verschiedene Rollen der Anderen ein, die mit bestimmten Reaktionen verbunden sind. Meist sind diese Anderen enge Bezugspersonen wie zum Beispiel Mutter, Vater, Geschwister (vgl. Keller 2009, 57). „Es handelt sich dabei in Meads Verständnis um ‚signifikante Andere‘, d.h. um konkrete Andere mit (...) besonderer Nähe zum und Einflusschancen auf das Kind“ (ebd.). „Später entdeckt das Kind die Welt jenseits des oder der signifikanten Anderen“ (ebd.), dabei gilt es Regeln zu beachten, damit das Zusammenspiel innerhalb der Gesellschaft funktioniert. (vgl. ebd.). „Mead nennt diese Berücksichtigung der allgemeinen Perspektive die Einnahme der Position des ‚generalisierten Anderen‘“ (ebd.). Individuen werden diesen Ausführungen folgend von nahestehenden Personen – sei dies nun in Bezug auf die Identitätsentwicklung oder auch in ihrem Bildungsweg – beeinflusst. Auch für Erwachsene und folglich auch für die Erzählerinnen lassen sich „signifikante Andere“ und „generalisierte Andere“ benennen.

E: und do worn wir uns dann olle sehr ähnlich und hom sehr vül voneinander eigentlich glernt oda i hob sehr vül zumindest oiso ich kanns nur von mir sagen eigentlich ab hm i hob sehr vül eben von diesen Studienkolleginnen glernt weil die hm joa anfoch eben durch ihr Engagement und a durch ihre Ort und Weise zu denken des hob i ähm des is sicher glaub i ans also joa wonn i mi so frog was i ma vom Studium mitgenommen hob dann is vieles von ihnen anfoch ah ah großer Prozentsatz zu dem was ma holt natürlich von den Lehrenden mitnimmt und a von den anderen Mitstudierenden oba grad von dieser Studierendengruppe ahm nimm i ma sehr sehr viel mit. (Simona Bertrand, S. 5/ Z. 2-9)

Simona argumentiert, dass die Gruppentreffen als eine Möglichkeit gesehen wurden, einen Ort zu schaffen, sich im privaten Rahmen mit Studieninhalten zu beschäftigen. Dem Denken, das an diesem Ort geschieht, schreibt Simona einen großen Stellenwert zu. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung zeigte sich, dass die Biographin diesen Ort als eine Möglichkeit begreift, Formen des Denkens, welche in der Gruppe geschehen, in den eigenen Studienalltag zu integrieren. Dies impliziert, dass sich die Gruppe in diesem Rahmen möglicherweise mit theoretischen Zugängen befasste, die dann in einem weiteren Schritt in das Studium integriert werden konnten. Durch die Erzählung ist zu beobachten, dass dies die Gruppe noch enger zusammenschweißte. Simona schuf sich mit der Gruppe einen Ort, der ihrem eigenen Engagement und ihrer Art, zu denken, entsprach.

Noch expliziter stellt es sich bei *Elizabeth Dirste* dar. Elizabeth argumentiert, dass sie die Theorie im Studium sehr stark mit einer bestimmten Lehrperson verbindet. Sie unterstreicht die Aussage damit, dass sie eine Lehrperson als „Paradebeispiel“ für einen theoretischen Zugang sieht. Durch die Analyse der Erzählung wurde sichtbar, dass die Lehrpersonen im Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft ein Hauptgrund dafür waren, dass Elizabeth sich für diesen entschied. Weiters konnte herausgearbeitet werden, dass das Interesse auch durch ihre StudienkollegInnen verstärkt wurde. Es wurde ersichtlich, dass die Gruppe ein gemeinsames Interesse innerhalb des Studiums teilte. Elizabeth erzählt, dass das Denken auf der theoretischen Ebene die Gruppe unter anderem verband. Elizabeth beschreibt, dass das theoretische Denken und die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten eine wichtige Erfahrung für sie darstellte. Durch die Gruppe wurde das Interesse verstärkt und Elizabeth argumentiert, dass es ohne die Gruppe „ondas gwesn“ wäre. Durch die Analyse der Erzählung wird deutlich, dass die Gruppe eine signifikante Rolle im Hinblick auf die im Studium entwickelten Interessen spielte.

Konträr zu den anderen drei Fällen gestaltet sich die Situation für *Frieda Rustler* im Studium. Sie beschreibt immer wieder das Gefühl, dass das Studium zu theoretisch sei und bloß in die wissenschaftliche Richtung gehe. Die Erzählerin argumentiert, dass sie und ihre StudienkollegInnen bis heute die Ansicht teilen, dass die Praxis und der Bezug zur Praxis im Studium fehlen. Während die anderen drei Interviewpartnerinnen eine Affinität für die pädagogische Theorie haben und sich dadurch vernetzen, ist das bei Frieda nicht der Fall.

8.4 Das Studium, der Beruf und die Frage nach der Identität³¹ als Pädagogin

Bei drei der vier Interviews kommt die Frage auf, was die eigene Identität als Pädagogin³² sei. Durch die Analyse der Erzählungen wurde ersichtlich, dass die Erzählerinnen nicht benennen können, welche Fähigkeiten³³ eine Pädagogin nach Beendigung des Studiums auszeichnen³⁴. Diese Frage geht mit einer Verunsicherung bezüglich fehlender Vorstellungen der beruflichen Tätigkeitsfelder als Pädagoginnen einher. Es fehlt an einer klaren Positionierung und der Wunsch nach Orientierung durch das Studium rückt in den Vordergrund. Ein Stück weit geht es eben auch um die Identität als Pädagogin. In dem Sinne, zu wissen, was sie als Pädagoginnen auszeichnet, welche Kompetenzen durch das Studium angeeignet werden und wo der Platz am Arbeitsmarkt ist. Die Skepsis in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten als Pädagogin kann vordergründig bleiben.

Elizabeth Dirste beschreibt, dass sie schon vor dem Abschluss des Studiums wusste, wie es beruflich weitergehen sollte. Sie positioniert sich nie aktiv als Pädagogin und stellt keine Frage nach der Identität als Pädagogin. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Elizabeth durch ihre bereits vor dem Studium absolvierte Ausbildung ein konkretes Bild von sich in der Praxis entwickeln konnte.

Frieda Rustler argumentiert, dass sie keine Vorstellung davon habe, welche Fähigkeiten sie durch das Studium erlernt hat und was sie beruflich machen könnte. Sie verweist auf die Vielfältigkeit des Studiums, indem sie argumentiert, dass man „*ois mochn* [kann] *oba a nix*“. Bei Frieda zeigte sich, dass sie sich eine konkrete berufliche Orientierung durch das Studium

³¹ „Man hat keine Identität, vielmehr wird sie in sozialen Situationen durch andere konstruiert – oder eben nicht“ (Kaufmann 2009, 64). Kaufmann bezieht sich in seinen Ausführungen auf das Identitätskonzept von Goffman. Identität wird nicht als „das Ergebnis einer gelungenen Internalisierung, sondern einer kohärenten Darstellungsweise des Selbst“ (ebd., 62) verstanden. Die Darstellungsweise des Selbst wird in „immer neuen Definitions- und Aushandlungsprozessen“ (ebd.) hergestellt und orientiert sich vorwiegend an Normen und Werten, der jeweilig vorherrschenden Gesellschaft (vgl. ebd.). „In der Art der sozialen Rollenerfüllung [wird, S.B.] nicht mehr eine genuine Identität zum Ausdruck gebracht, sondern eine Maske, ein inszeniertes Selbst“ (ebd.). Weiss (1993, 81) verweist in dem Zusammenhang auf Goffman und spricht davon, dass „jede Situation (...) ein Ausbalancieren der Identität, d.h. des Selbstbildes, mit den von außen herangetragenen Rollenbildern, d.h. den Identitätsnormen“ verlangt. „Wenn ein Einzelner [eine Einzelne, S.B.] vor anderen erscheint, stellt er [sie, S.B.] bewußt oder unbewußt eine Situation dar, und eine Konzeption seiner [ihrer, S.B.] Selbst ist wichtiger Bestandteil dieser Darstellung“ (Goffman 1996, 221). Für die Identität als PädagogIn bedeutet das, dass auch sie immer an Werte und Normen der Gesellschaft gekoppelt ist und eine klare Definition daher schwerfallen kann. Sie kann durch soziale Situationen hergestellt und konstruiert werden, bleibt aber abhängig von Rollenbildern und Identitätsnormen.

³² Monika Rapold (2006, 1) verweist auf zwei Studien der Universität Trier und der Universität Freiburg, die zu dem Ergebnis kommen, dass „das Selbstbild der Studierenden, ihre subjektive begriffene Identität als angehende PädagogInnen wie auch die Einschätzung ihres Studiums hinsichtlich der Übersichtlichkeit, fachlichen Qualität und berufsbezogenen Relevanz (...) häufig brüchig“ ist.

³³ In diesem Zusammenhang verweisen Schwer, Solzbacher und Behrensen (2014, 53) auf das „professionelle Selbst“. „Das (...) professionelle Selbst bildet sich durch die Bewältigung von Herausforderungen in Alltag und Beruf heraus. (...) Für die Entfaltung des professionellen Selbst sind vor allem persönliche und berufliche Erfahrungen, aber auch die Nutzung von Lern- und Fortbildungsmöglichkeiten, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Selbstreflexion und die Entwicklung der eigenen Begründungsfähigkeit von besonderer Bedeutung“ (ebd., 53f.).

³⁴ Laut Monika Rapold (2006, 18) hängt „der erlebte Zwiespalt von Theorie und Praxis in der Pädagogik und die Orientierungslosigkeit im Studium (...) womöglich auch mit einer mangelnden Transparenz und Zielvermittlung des Studiengangs zusammen“.

erwartete. Es wurde jedoch auch deutlich, dass es der Biographin schwerfällt, sich durch das Studium der Pädagogik beruflich zu positionieren und zu definieren.

Simona Bertrand argumentiert, dass ihr aufgrund der Breite³⁵ des Studiums zunehmend die Vorstellung fehlt, was ihre Identität als Pädagogin ausmacht. Sie argumentiert, dass sie nicht genau weiß, wie sie das im Studium erlernte Wissen in der Praxis anwenden kann. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Breite des Studiums und die Berufsorientierung nach dem Studium als überfordernd wahrgenommen wurde³⁶:

E: oba da merk i da fehlt donn a oft da fehlt ma donn a oft so a bissl des Handwerkszeug oder das Rüstzeug oda da merk i dass diese viel_ was am im Pädagogikstudium angeboten wird dann oft a bissl überfordernd is des ma irgendwie a dann scho boid gor nimma waß eigentlich was is eigentlich ehm die Identität meiner Disziplin dies ja eigentlich ah net gibt oda die afoch a diese Vielfalt ausmocht oiso es is ja eh und des is auch gut so ja aba i merk hoit schon in meiner Arbeit des is donn oft kein Plan hob jo i bin Pädagogin i bin Bildungswissenschaftlerin oba was was zeichnet mi eigentlich aus is irgendwie traurig a bissi ((lacht)) joa oba mir gehts oft so muss i schon sogn afoch a dieses Bewusstsein dafür was was können wir do als Bildungswissenschaftlerinnen für an Mehrwert leisten wonn wir in so am Berufsfeld tätig san (*Simona Bertrand*, S. 16/ Z. 40-48)

Sie beschreibt an dieser Stelle, dass ihr konkrete Kompetenzen für bestimmte Aufgaben fehlen. Es zeigte sich, dass der fehlende Praxisbezug nach Abschluss des Studiums für Simona zu einem Problem wird. Dadurch kommt es bei ihr zu einer Krise bezogen auf die Identität als Pädagogin. Simona argumentiert, dass ihr der Nutzen („Mehrwert“), den sie durch das Studium in den Beruf mitbringen kann, nicht bewusst ist. Denkbar ist, dass das Wissen darüber, was sie als Pädagogin auszeichnet, eine wichtige Rolle bei ihrer Positionierung im Beruf spielt. Es wird ersichtlich, dass Simona dadurch Zweifel hinsichtlich ihrer Profession als Bildungswissenschaftlerin entwickelte. Sie argumentiert, dass die offen gebliebenen Fragen und die Krise hinsichtlich der Identität als Pädagogin auch auf das Studium zurückzuführen seien. Simona argumentiert weiters, dass sich die Aufgaben im Berufsalltag stark von denen im Studium unterscheiden und man im Studium auch nicht darauf vorbereitet wurde. Dadurch kann angenommen werden, dass das Selbstbild als Pädagogin für Simona ein unklares bleibt.

Auch *Anne Peter* setzt sich, ähnlich wie *Simon Bertrand*, im Berufsleben mit den Fragen nach der Identität als Pädagogin auseinander. Sie argumentiert, dass die Auseinandersetzung bei ihr Unsicherheiten auslöst:

³⁵ Nach Bahn Müller et al. (1988, 36) geht „das im Rahmen einer Ausbildung vermittelte Wissen auch immer über die beruflichen Anforderungen hinaus“. Dies trifft insbesondere auf das Studium der Pädagogik zu, da dieses vermehrt „auf ‚Bildung‘ nicht nur auf ‚Aus-Bildung‘ basiert“ (ebd.). Die Breite der vermittelten Fähigkeiten und das damit verbundene „Qualifikationsparadoxon, [dass, S.B.] die an der Hochschule vermittelten Fähigkeiten (...) gegenüber den konkreten beruflichen Anforderungen defizitär und überqualifiziert *zugleich*“ (ebd.; Hervorh. im Original) sind, hat erheblichen Einfluss auf die Überforderung der StudentInnen hinsichtlich ihrer Kompetenzen. Abschließend heben Bahn Müller et al. hervor, dass sich dies besonders im Bereich der (Sozial-)Pädagogik zuspitzen würde, da „hier die Breite der beruflichen Einsatzfelder besonders groß ist und die tatsächlichen Anforderungen entsprechend vielfältig sind“ (ebd.).

³⁶ vgl. Kapitel 1

E: fühl i mi jetzt also zum Beispiel als Absolventin der Pädagogik oda der Bildungswissenschaft ahm i hob imma no imma sehr - sehr unsicher wenna da um mei i sog jetzt mol umso a Stückl berufliche Identität geht göll (Anne Peter, S. 8/ Z. 46-48)

Nach Abschluss des Studiums fehlt ihr die Antwort darauf, was ihre „berufliche Identität“ als Pädagogin ausmacht. Es bereitet ihr zunehmend Probleme, zu benennen, welche Kompetenzen sie durch das Studium erworben hat. Die Frage nach der Identität als Pädagogin wird zu einem vordergründigen Thema. Denn für Anne spielt die Frage nach der professionellen Identität in Hinblick auf die Verortung als Pädagogin und der beruflichen Zugehörigkeit eine wichtige Rolle:

E: und des hot was es hot was mit aner gewissn Identitätsfrage zu tuan nôt was - - - was mocht mei berufliche Identität aus a Stück oiso was mocht mi i bin Erziehungswissenschaftlerin i bin Pädagogin i bin zumindest Absolventin dieses Studium net okay ((räuspert sich)) was haßtn des was bring i denn desholb mit - - - oiso es is scho es hängt a so a bissl so a Identitätsfreg dron - - und do gibts glaub i Studienverläufe die wo ma do leichta a Antwort gebn kann ois noch dem Studium des i gmocht hob - - (Anne Peter, S. 13/ Z. 48-54)

Die Biographin argumentiert, dass sie nach wie vor beschäftigt, was sie als Pädagogin resp. Erziehungswissenschaftlerin für die berufliche Praxis gelernt hat. Sie kann nicht benennen, was sie als Pädagogin auszeichnet und welche Identität damit verbunden ist. Zusätzlich spricht sie von einem Mehrwert des Studiums, nämlich in der Hinsicht, dass Anne danach fragt, was sie als Pädagogin im Stande ist zu leisten und welche Fähigkeiten sie mitbringt. Durch die Analyse der Erzählung wurde deutlich, dass der eigene Identitätsentwurf unklar bleibt. Weiters zeigte sich, dass das Studium für Anne nicht die Möglichkeit bietet, eine Orientierung hinsichtlich der pädagogischen Praxis zu leisten.

8.5 Die Gestaltung des Übergangs – zwischen Herausforderung und Kontinuität

Durch die Fallinterpretationen zeigte sich, dass der Übergang von der Hochschule in den Beruf teilweise bereits während des Studiums beginnt. Das Wissen und die Information bezüglich der beruflichen Zukunft spielen dabei eine erhebliche Rolle. Es erweist sich für die Gestaltung des Übergangs als förderlich, wenn bereits während des Studiums Praxiserfahrung gesammelt wurde. Durch die analysierten Interviews konnte zudem herausgearbeitet werden, dass der außeruniversitäre Praxiserwerb den Übergang erleichtern oder sogar auflösen kann. Denn bei zwei der vier Interviews wurde die Tätigkeit weiterverfolgt, die bereits während des Studiums ausgeübt wurde. Die Informationen, die in Hinblick auf das Thema Beruf gesammelt wurden, spielen bezüglich des Übergangs in den Beruf eine große Rolle³⁷.

³⁷ Auch Bührmann (2008, 112) misst diesem Umstand viel Bedeutung zu. „Diese Informationen dienen in erster Linie dazu, (...) dass der Übergänger [/die Übergängerin, S.B.] eine realistische Vorstellung von Arbeitsmöglichkeiten und dem Arbeitsmarkt erhält (Bührmann 2008, 113). Bedeutend sei es hier laut Bührmann (2008, 113) bereits im Studium möglichst viele Informationen über die berufliche Praxis und den Übergang zu erhalten, um so realistische Vorstellungen entwickeln zu können“. Der Hochschule, der beruflichen Institution und den Übergän-

Elizabeth Dirste erzählt, dass der Übergang vom Studium in den Beruf bei ihr nicht in der Form „Abschluss Studium – Aufnahme Beruf“ stattgefunden hat, da sie bereits vor und während des Studiums arbeitete. Die Biographin argumentiert, dass sie konkrete Vorstellungen hatte, wie es nach dem Studium weitergehen soll. Sie erzählt, dass sie sich selbstständig machen wollte und verfolgte dieses Ziel auch nach ihrem Abschluss.

Frieda Rustler erzählt, dass sie bereits gegen Ende ihres Studiums Klarheit darüber hatte, in welche berufliche Richtung es gehen sollte. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Frieda bereits während ihrer Studienzeit eine Vorstellung der beruflichen Zukunft entwickeln konnte. Sie sammelt bereits im Laufe des Studiums Informationen für die berufliche Praxis und eignet sich Wissen in Bezug auf den Übergang an. Durch die Analyse der Erzählung wurde ersichtlich, dass durch die Ausführung diverser Praktika das Wissen in Hinblick auf die berufliche Richtung geschärft werden konnte und dadurch der Übergang vereinfacht wurde. Jedoch zeigt sich, dass der Übergang mit mehreren Herausforderungen einhergeht. Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf wird für die Biographin zur größten Herausforderung. Frieda erzählt, dass die konkrete Berufseinmündung komplikationsfrei verlief. Dies führt sie darauf zurück, dass sie von einer Teilzeitstelle auf eine Vollzeitstelle wechseln konnte. Jedoch wurde ersichtlich, dass die Vorbereitung auf die Diplomprüfung und die gleichzeitig stattfindende Einschulung in den Beruf Frieda vor besondere Herausforderungen stellte. Sie argumentiert, dass es ihr schwerfiel, die beiden Dinge miteinander zu koordinieren.

Anders gestaltet es sich bei *Simona Bertrand*. Während sie vor dem Studium konkrete Vorstellungen hatte, wie es nach dem Studium weitergehen sollte, änderte sich das Bild im Verlauf des Studiums. Es wurde ersichtlich, dass sie immer weniger wusste, wie die berufliche Zukunft aussehen sollte. Simona argumentiert, dass sie den Anspruch hatte, an der „*Schnittstelle*“ zwischen Theorie und Praxis zu bleiben. Es zeigte sich, dass sie sich keine Informationen zu Berufsfeldern während des Studiums aneignete. Sie argumentiert, dass sie nicht wusste, „*wies donn nochm Studium weitergeht*“. Bei Simona zeigte sich, welche Bedeutung die Aneignung von Information bezüglich der beruflichen Praxis hat. Jedoch argumentiert sie, dass sie nach dem Studium abwarten wollte, um zu sehen, in welche Richtung es für sie beruflich weitergeht. Durch die Analyse der Erzählung konnte herausgearbeitet werden, dass der Übergang durch ihre Hochzeit und den damit verbundenen Umzug in eine andere Stadt geprägt war und beeinflusst wurde. Die Biographin erzählt, dass sie den Plan verwerfen musste, eine Stelle in B-Stadt zu finden. Bei Simona zeigt sich, dass mehrere Faktoren hinsichtlich des Übergangs vom Studium in den Beruf eine Rolle spielen. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung konnte aufgezeigt werden, dass die Herausforderungen des Übergangs dadurch gekennzeichnet sind, dass Simona sich auf einer partnerschaftlichen

Ebene an die neu entstandenen Gegebenheiten anpassen musste. Aufgrund dieser Anpassung verschoben sich die Pläne hinsichtlich der Berufsplanung und der Berufseinmündung. Durch die Analyse der Erzählung wurde deutlich, dass die größte Herausforderung bei *Anne Peter* im Übergang darin bestand, ein Interesse in Bezug auf die zukünftige berufliche Praxis herauszubilden. Anne argumentiert, dass sie sich während des Studiums nie Gedanken darüber machte, welchen Weg sie nach dem Abschluss anstrebt. Eine Möglichkeit stellte eine Arbeit im universitären Rahmen dar. Sie verweist in dem Zusammenhang darauf, dass sie „vielleicht durt bleibn kann (...) nochm Studium“. Anne wurde eine Stelle angeboten, die sie jedoch ablehnte („uund hätt donn hätt donn a Stelle kriagt an der Uni nochm Studium ((I: Mhm)) jao und wullt die donn net“ (Anne Peter, S. 2/ Z. 3-8)). Es zeigt sich die Diskrepanz zwischen Annes Interessen. Einerseits wird deutlich, dass sie im universitären Rahmen weiterarbeiten würde, sie auf der anderen Seite die Stelle jedoch nach Beendigung des Studiums ablehnte. Anne erzählt, dass sie sich durch das Studium nicht beruflich orientieren konnte und dieses auch nicht dazu beigetragen hatte, ein berufliches Interesse zu entwickeln. Die Biographin erzählt, dass der Übergang den Raum darstellen kann, ein berufliches Interesse auszubilden. In der Erzählung von Anne wird ersichtlich, dass das Thema auch zum Zeitpunkt des Interviews noch Relevanz für die Erzählerin beansprucht:

E: ah oba diese diese Suche noch Perspektiven - beruflichn was möcht ma eigentlich mochn
was komma a was hotma a glernt oiso des jo des des hot mi die Johre do jetzt a imma wieda a
beschäftigt (Anne Peter, S. 9/ Z. 40-42)

Es konnte herausgearbeitet werden, dass sie nach Beendigung des Studiums und im Übergang von der Hochschule in den Beruf vor der Frage stand, wie es weitergehen sollte. Durch die Analyse zeigte sich, dass sie sich aufgrund der Perspektivlosigkeit pragmatisch dafür entschied, einen Job anzunehmen, den sie nur ungern ausführte. Zudem wurde deutlich, dass sie vor die Herausforderung gestellt wurde, sich zwischen der Arbeitslosigkeit und einer „unliebsamen“ Tätigkeit zu entscheiden. Durch die Analyse der Erzählung wurde ersichtlich, dass Anne nach wie vor Probleme damit hat, ihre beruflichen Interessen zu benennen und sie diese Frage auch nach der Berufseinmündung beschäftigt und somit kein Phänomen des Übergangs darstellt.

8.6 Zusammenführung der Ergebnisse

Während im vorherigen Kapitel die Ergebnisse auf der Einzelfallebene verglichen wurden, werden nun allgemeine Aussagen in Bezug zu den Forschungsfragen und dem damit verbundenen Forschungsinteresse formuliert. Die entwickelten Kategorien, die aus dem Vergleich der Einzelfälle hervorgegangen sind, dienen als Grundlage für die in diesem Kapitel explizierten Aussagen.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium wird zu einem vordergründigen Thema der Studienbiographien. Das Studium kann im Spannungsverhältnis zwischen *Selbstbildung* und *Berufsqualifikation* stehen. Dabei kann das Studium als ein Ort der Selbstbildung wahrgenommen werden, an dem es weniger um die Erlangung praktischer Kompetenzen geht als um die persönliche Entwicklung durch das Studium. Die Berufsqualifikation und Aneignung praktischer, pädagogischer Kompetenzen kann außerhalb der Hochschule stattfinden. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen konnte zusätzlich herausgearbeitet werden, dass die Aufnahme des Studiums mit einer bestimmten Erwartungshaltung an das Studium verbunden sein kann. Das Pädagogikstudium wird mitunter als Möglichkeit gesehen, eine praktische Ausbildung für eine pädagogische Tätigkeit zu erlangen. Während der Fortdauer des Studiums wird jedoch deutlich, dass das Studium keine praxisrelevante und berufsqualifizierende Ausbildung garantiert. Hierbei kann es dazu kommen, dass die eigenen Vorstellungen an das Studium verworfen werden, da der Wunsch nach einer berufsqualifizierenden Ausbildung nicht erfüllt wird. Der außeruniversitäre Praxiserwerb ist auch an das berufliche Interesse gebunden. Besteht das Interesse, beruflich in eine theoretische Richtung zu gehen, bspw. an der Universität zu bleiben oder in die Forschung zu gehen, kann dies dazu führen, dass dem Praxiserwerb neben dem Studium keine erhebliche Bedeutung zugeschrieben wird. Stößt wiederum die wissenschaftliche und theoretische Richtung des Studiums auf Ablehnung, kann dies zur Folge haben, den fehlenden Praxisbezug außeruniversitär aufzuholen.

Durch die Analyse der Interviews zeigte sich, dass bezüglich der Affinität zur Theorie „*signifikante Andere*“ bzw. „*generalisierte Andere*“ eine erhebliche Rolle spielen (können). ProfessorInnen und „Forschungsgruppen“ wird ein erheblicher Anteil bei der Herausbildung des Interesses für Theorie zu Teil. Dieses Interesse für Theorie ist sehr stark an bestimmte Lehrende und Mitstudierende gebunden. Denn es konnte herausgearbeitet werden, dass dieses Interesse für Theorie in Studierendengruppen geteilt werden kann. Da sich in dieser Konstellation der Gruppe der Raum bietet, sich einen Ort zu schaffen, an dem Gedanken entwickelt werden, die in einem weiteren Schritt in den Studienalltag integriert werden können. Die Studierenden können sich durch diese Gruppen einen Ort abseits der Universität schaffen, an dem sie sich mit Theorie beschäftigen können.

Des Weiteren zeigte sich, dass *die Ansprüche bezüglich Theorie und Praxis zwischen Universität und Beruf unterschiedlich sind*. Die Anpassung an die neuen Gegebenheiten im Beruf kann unterschiedlich leicht- bzw. schwerfallen. Dabei spielen Erfahrungen hinsichtlich außeruniversitärer Tätigkeiten eine Rolle, die bereits während des Studiums gemacht wurden. Es konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Ansprüche an Theorie und Praxis

nach dem Übergang in den Beruf verändern können. Während im Studium die Aneignung von Wissen auf einer theoretischen Ebene geschieht, verändert sich dieses Bild im Beruf. Die Herausforderung besteht darin, Phänomenen von einer praktischen Ebene aus zu begegnen und sich Wissen für die Praxis durch die Praxis anzueignen. Die Theorieaneignung rückt in den Hintergrund. Es wurde deutlich, dass die im Studium erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. das angeeignete Wissen in der Praxis nicht in der Art angewandt werden können bzw. kann, wie dies noch im Studium der Fall war. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass praktische Kompetenzen durch den Beruf angeeignet werden und weniger mit den im Studium vermittelten Inhalten in Verbindung stehen.

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde deutlich, dass der *Identitätsentwurf als Pädagogin mit Schwierigkeiten verbunden* sein kann. Es zeigte sich, dass die Frage nach der Identität als Pädagogin in Hinblick auf die Positionierung als Pädagogin im Beruf eine erhebliche Rolle spielt. Vermehrt geht es um die Frage, welche Fähigkeiten durch das Studium erlernt wurden und wie diese im beruflichen Alltag eingesetzt werden können. Zudem können auch die Perspektiven hinsichtlich der möglichen Berufsfelder fehlen. Pädagogische Identität bedeutet den Erzählerinnen folgend, ein Bewusstsein durch das Studium entwickeln zu können, bezüglich dessen, was jemanden als Pädagogin auszeichnet. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde hinsichtlich dieser Kategorie sichtbar, dass dieses Bewusstsein durch das Studium der Pädagogik nicht entwickelt werden konnte. Die Erzählerinnen stehen nach dem Abschluss vor der Frage, wie sie das im Studium erworbene Wissen in der Praxis anwenden können. Mitunter wird die Breite des Studiums als überfordernd wahrgenommen, da es dadurch zu keiner spezifischen Spezialisierung kommt. Nach dem Übergang vom Studium in den Beruf stellt sich diesbezüglich die Frage nach der Zugehörigkeit, die aufgrund der Vielschichtigkeit und der Spezialisierungen im Rahmen des Studiums schwerfallen kann. Das Selbstbild und die Positionierung als Pädagogin können darunter leiden, da das Bild der Pädagogin ein unklares bleibt.

Der Übergang in den Beruf kann sich als vielschichtige Herausforderung gestalten, jedoch auch durch Kontinuitäten gekennzeichnet sein. Durch die Analyse der Erzählungen wurde ersichtlich, dass der Übergang in den Beruf in die jeweilige Biographie eingebettet ist und sich daher individuell gestaltet – er folgt der inhärenten Logik der jeweiligen Biographie. Bezogen auf die Berufsfindung spielt es eine erhebliche Rolle, ob zum einen bereits vor dem Abschluss einer geregelten Tätigkeit nachgegangen wurde und ob zum anderen bereits während des Studiums Informationen zur Berufsfindung gesammelt wurden. Es wurde zudem deutlich, dass die Entwicklung einer Vorstellung in Hinblick auf den zukünftigen Beruf den Übergang erleichtern kann. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass diesem Entwurf

eine besondere Signifikanz zugeschrieben werden kann. Jedoch konnte im Rahmen des Studiums nicht von allen Erzählerinnen eine Berufsvorstellung entwickelt werden. Die Erzählerinnen haben durchwegs Probleme damit, eine Idee davon zu entfalten, welche Kompetenzen und welches Wissen sie durch das Studium erlernten und zu welcher beruflichen Praxis sie dadurch befähigt sind. Der Übergang kann als ein Raum fungieren, der dazu genutzt wird, die beruflichen Interessen abzuwägen und aufgrund dieser eine Entscheidung zu treffen. Findet dieser Prozess, nämlich ein Interesse hinsichtlich der beruflichen Praxis herauszubilden, bereits während des Studiums statt, kann dies den Übergang verkürzen. Des Weiteren konnte durch die analysierten Interviews herausgearbeitet werden, dass der außeruniversitäre Praxiserwerb während des Studiums den Übergang erleichtern bzw. auflösen kann.

9. Reflexion, Resümee und Ausblick

Dieses Kapitel dient dazu, die in dieser Masterarbeit entwickelten Ergebnisse zu reflektieren und mit dem theoretischen Bezugsrahmen in Verbindung zu setzen. In Kapitel 9.1 werden deshalb eigene These formuliert. Des Weiteren werden im Kapitel „Resümee und Ausblick“ (Kapitel 9.2) die wichtigsten Punkte noch einmal zusammengefasst und es wird darauf eingegangen, was die vorgestellten Ergebnisse für die Praxis bedeuten könnten. Zudem wird auf offen gebliebene und weiterführende Fragen verwiesen, die in dieser Arbeit keinen Anklang finden konnten.

9.1 Reflexion der Ergebnisse

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde deutlich, dass zum einen das Studium individuell von den Biographinnen erlebt wurde und zum anderen der Übergang in den Beruf einen, der jeweiligen Biographie inhärenten Prozess darstellt, der einer eigenen Logik folgt. Theorie und Praxis im Studium werden unterschiedlich wahrgenommen. Die theoretische Prägung des Studiums kann zum einen auf Zuspruch und zum anderen auf Ablehnung stoßen. Zusätzlich kommt in den Studienbiographien zunehmend die Frage nach der Identität als Pädagogin auf. Diese Frage bezieht sich auf die vermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch das Studium erlangt werden. Es zeigte sich, dass es den Erzählerinnen schwerfallen kann, sich als Pädagogin zu positionieren. Aufgrund der Analyse der Erzählungen konnten dazu folgende Thesen formuliert werden:

Durch die Auseinandersetzung mit Theorie im Studium kann eine Haltung entwickelt werden, die in den Beruf mitgenommen wird.

Theorie im Studium kann als etwas positiv Besetztes wahrgenommen werden. Durch die Auseinandersetzung mit Theorie kann eine Art des Denkens entwickelt werden, durch die eine Haltung entstehen kann, die in den Studienalltag integriert werden und die Pädagoginnen bis in den Beruf begleiten kann. Die Haltung setzt sich aus mehreren Facetten zusammen – sei dies nun eine bestimmte Art zu arbeiten und zu reflektieren oder eine spezifische Form des Denkens. Die Erzählerinnen schreiben dieser Haltung im pädagogischen Kontext und im Berufsalltag Relevanz zu. Schmied-Kowarzik (2008, 29) verweist darauf, dass diese pädagogische Haltung PädagogInnen dabei unterstützt, zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis zu vermitteln.

Bei der Herausbildung des Interesses für Theorie können andere Personen eine wichtige Rolle spielen. Deshalb wurde in Bezug auf das theoretische Interesse im Studium folgende These entwickelt:

Das theoretische Interesse ist stark an „signifikante Andere“ gebunden.

Durch die Fallinterpretationen zeigte sich, dass das gemeinsame Interesse an Theorie im Studium dieses Interesse noch verstärken kann. Lehrpersonen wird eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Interessensentwicklung zu Teil. Auffällig ist, dass dieses Interesse an Theorie im Studium sehr stark an diese Lehrenden gebunden ist. Sie werden dadurch zu einer Art Interessensvorbild für die Studentinnen. Bezogen auf die Entwicklung dieses Interesses konnte herausgearbeitet werden, dass Mitstudierende ebenso eine wichtige Rolle spielen können. Durch das gemeinsame Interesse können innerhalb des Studiums Gruppen entstehen, die fortan den Raum bieten, sich intensiver mit Theorie und dem entwickelten Interesse auseinanderzusetzen. Durch die Gruppe entsteht die Möglichkeit, sich auch außerhalb des universitären Rahmens damit zu beschäftigen. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wird sichtbar, dass die Gruppe einen Raum bieten kann, an dem das gemeinsame theoretische Interesse geteilt und weiterentwickelt werden kann. Die Studierenden werden selbst aktiv und schaffen sich diesen Ort abseits der Universität.

Während die theoretische Gestaltung des Studiums auf Zustimmung stoßen kann, so kann sie auch abgelehnt werden, sofern mehr praktische Inhalte bzw. mehr Praxisbezug vom Studium erwartet werden bzw. wird.

„Universitäres Lehren und Lernen ist nach wie vor weitgehend durch das Wiedergeben vorgefaßter Theorien bestimmt. Zwar wird die Förderung praktischer Erfahrungen, ihre Reflexion und Einbindung in die universitäre Bildung in den meisten Studiengängen als sinnvoll und notwendig anerkannt, dennoch sind praxisbezogene Lehrveranstaltungen, Projekte u.ä. an der Hochschule Mangelware“ (Biedermann/Jobst 1993, 7).

Demnach wurde folgende These verfasst:

Die fehlende Praxis und der fehlende Praxisbezug im Studium können zu Zweifeln in Bezug auf die Studienwahl führen.

Die fehlende Praxis und die theoretische Ausrichtung des Studiums können zu Zweifeln führen, ob die richtige Wahl in Bezug auf das Studium der Pädagogik getroffen wurde. Der Praxisbezug und die Praxis im Studium können zu zentralen Themen der jeweiligen Studienbiographie werden. Durch die theoretische Prägung des Studiums kann eine Form der Skepsis entstehen, die die Wahl des Studiums in Frage stellt. Ein Grund dafür ist, dass mit bestimmten Erwartungen und Vorstellungen in das Studium der Pädagogik gegangen wird und diese im Studium nicht erfüllt werden. Dieser fehlende Praxisbezug kann in einem weiteren Schritt dazu führen, dass versucht wird, außeruniversitär Praxiserfahrungen zu sammeln, um sich so möglichst gut für den Berufseinstieg nach dem Studium vorzubereiten. „Reale Praxisbegegnungen, die die StudentInnen zu einer konkreten Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis herausfordern, sind äußerst selten bzw. der Selbstinitiative der StudentInnen überlassen“ (Laske/Welte 1993, 11). Dem außeruniversitären Praxiserwerb kommt eine essentielle

Rolle zu, auch wenn es darum geht, ein berufliches Interesse zu entwickeln. Dementsprechend lässt sich folgende These formulieren:

Durch den außeruniversitären Praxisbezug wird ein Interesse hinsichtlich der beruflichen Zukunft entwickelt und weniger durch das Studium.

Durch die Interpretation der Erzählungen konnte herausgearbeitet werden, dass das Interesse bezüglich der beruflichen Richtung, weniger durch das Studium, sondern vielmehr durch außeruniversitäre Praktika oder Jobs entwickelt wird. Der außeruniversitären Aneignung von Berufswissen und der Entwicklung eines spezifischen Interesses hinsichtlich der Berufswahl kommen wichtige Rollen zu. Es konnte jedoch auch gezeigt werden, dass ein im Studium entwickeltes Interesse wieder verworfen werden kann. Der Praxiserwerb außerhalb der Universität kann auch dafür genutzt werden, ein konkretes berufliches Interesse zu entwickeln. Die Herausforderung besteht jedoch darin, dieses Interesse erst einmal herauszubilden. Eine wichtige Rolle spielt das Engagement auf Seiten der Erzählerinnen. Machen sich diese konkreten Gedanken darüber, welchen Weg sie nach dem Abschluss einschlagen wollen, gelingt es eher ein Interesse auszubilden, als wenn sie abwarten. Der außeruniversitäre Praxiserwerb kann mit dem beruflichen Interesse in Verbindung stehen. Besteht jedoch der Wunsch darin, in eine theoretische Richtung zu gehen, sprich an der Universität zu bleiben und an dieser zu forschen, kann dies dazu führen, dass dieses Interesse aus dem Studium heraus entwickelt wird und weniger durch den außeruniversitären Praxiserwerb. Dieser außeruniversitäre Praxiserwerb spielt auch in Bezug auf den Übergang vom Studium in den Beruf eine erhebliche Rolle, weswegen folgende These formuliert wurde:

Dem außeruniversitären Praxiserwerb kommt eine wichtige Rolle in Bezug auf den Übergang vom Studium in den Beruf zu.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass dem außeruniversitären Praxiserwerb eine erhebliche Rolle beim Übergang vom Studium in den Beruf zukommt. Dieser außeruniversitäre Praxiserwerb kann den Übergang erleichtern bzw. sogar auflösen. Dabei spielt es eine Rolle, ob bereits während des Studiums einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen wurde und ob diese nach dem Studium übernommen werden kann. Gelingt dies, verläuft der Übergang ohne erhebliche Komplikationen. Zusätzlich kann der außeruniversitäre Praxiserwerb helfen, ein Interesse hinsichtlich der beruflichen Zukunft zu entwickeln. Dies begünstigt wiederum die Selektion eines beruflichen Feldes nach dem Abschluss des Studiums. Bührmann (2008, 81) verweist darauf, dass „die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen“ unter anderem mit den Praxiserfahrungen, die während des Studiums gemacht werden, korreliert. Nach spielt der außeruniversitäre Praxiserwerb eine erhebliche Rolle, denn durch diesen können Erfahrungen hinsichtlich zukünftiger Arbeitsfelder gesammelt werden. Einen gelungenen Berufs-

einstieg würde dies jedoch nicht garantieren, vielmehr geht es darum, die Erfahrungen für diesen zu nutzen. Die Initiative und Antizipation der StudentInnen ist entscheidend (vgl. Bührmann 2008, 82f.). Horn und Lüders (1997, 762) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff des „Praxisschocks“. Dieser kann unter anderem auftreten, wenn die im Studium vermittelten Inhalte und die im Beruf geforderten Anforderungen auseinandergehen. Im Hinblick darauf wurde folgende These verfasst:

*Theorie und Praxis im Studium ist nicht vergleichbar mit Theorie und Praxis im Beruf –
dadurch sind die im Studium erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten im Beruf schwer anwendbar.*

Durch die Analyse der Erzählungen zeigte sich, dass es den Erzählerinnen schwerfällt, die im Studium erlernten Fähigkeiten in der beruflichen Praxis anzuwenden, wobei mehrere Faktoren eine Rolle spielen können. Während das Studium hauptsächlich theoretisch ausgelegt ist, erfordert der Beruf vor allem praktische Fähigkeiten und Kompetenzen. Es wird unter anderem ersichtlich, dass durch die Konstitution des Studiums der Praxisbezug nebensächlich ist und dadurch ein Gefühl entstehen kann, dass man keiner praktischen Tätigkeit gewachsen ist. Arrangiert man sich im Studium noch mit der theoretischen Auslegung, wird im Beruf sichtbar, dass die Theorie weit weniger wichtig ist. Vielmehr gerät Theorie im Beruf in den Hintergrund. Die im Beruf verlangte Theorie ist mit der im Studium nicht mehr vergleichbar. Ein Grund dafür ist, dass die Ressourcen, sich intensiv und theoretisch mit Themen auseinanderzusetzen, im beruflichen Alltag nicht mehr vorhanden sind. Theorie verliert im Beruf an Bedeutung. Die Anpassung an diese neue Situation kann mit Schwierigkeiten verbunden sein, da erlernte Fähigkeiten und Kompetenzen an die neue Situation angepasst werden müssen und nicht in der Art Anwendung finden, wie dies noch im Studium der Fall war. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde sichtbar, dass in Bezug auf die im Studium erlernten Fähigkeiten und deren Anwendbarkeit Zweifel entstehen können. Die im Studium erlernten Inhalte spielen im Beruf eine Nebenrolle. Zusätzlich dazu ist der Mehrwert des Studiums für die berufliche Praxis nur in geringem Maß gegeben. Der Übergang in den Beruf ist von Wissen und Information geprägt – aufbauend darauf wurde folgende These entwickelt:

*Wissen und Informationen spielen beim Übergang eine wichtige Rolle und dieses
kumulierte Wissen kann den Übergang erleichtern resp. erschweren.*

Der Übergang in den Beruf kann als ein individueller Prozess verstanden werden, der in die jeweilige Biographie eingebettet ist. Er folgt der inhärenten Logik der jeweiligen Biographie und wird sowohl durch externe wie auch interne Faktoren beeinflusst. Bührmann (2008, 112) schreibt dazu, dass „ein (...) zentraler Aspekt des Überganges (...) die subjektiven Deutun-

gen des Übergängers [/der Übergängerin, S.B.]“ sind. Denn bezogen auf die Berufsfindung kann es von Bedeutung sein, ob bereits während des Studiums und vor dem Abschluss einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen wurde. Weiters wird dem Informations- und Wissenserwerb hinsichtlich der Berufsfindung Relevanz zugeschrieben. „So macht sich der Übergänger [/die Übergängerin, S.B.] Gedanken über die Situation ‚Übergang‘, gibt dieser eine bestimmte Bedeutung und handelt schließlich aufgrund der Bedeutung, die er [/sie, S.B.] der Situation gibt“ (ebd.; Hervorh. im Original). Ein anderer Punkt, der sich durch die Analyse der Erzählungen zeigte, und den Übergang vereinfachen kann, ist die Herausbildung einer Vorstellung in Bezug auf die berufliche Richtung. „Wichtig und hilfreich sind hier aus Sicht der Übergänger [/Übergängerinnen, S.B.] frühzeitige Informationen über

- typische Arbeitsfelder (...)
- Verdienstmöglichkeiten (...)
- aktuelle Arbeitsmarktlage (...)“ (ebd., 112f.).

Diesbezüglich zeigte sich jedoch, dass es mitunter schwerfallen kann, eine konkrete Vorstellung davon zu entwickeln, wie es berufliche weitergehen soll bzw. kann. Die im Studium bereitgestellten Inhalte und Informationen werden nicht als unterstützend wahrgenommen. Der Übergang und die damit verbundenen Komplikationen bleiben ein zentrales Thema in den Studienbiographien – auch nach der Berufseinmündung. Zum Übergang in den Beruf kommt hinzu, dass dieser in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis eine untergeordnete Rolle spielt. Er findet hinsichtlich dieses Verhältnisses keine Erwähnung von den Erzählerinnen. Er bietet vielmehr die Möglichkeit, die Zukunft zu planen und berufliche Wunschvorstellungen zu entwickeln. Der Übergang wird zu dem Ort, an dem die Unsicherheiten, die aus dem Studium bezüglich der beruflichen Zukunft entwickelt wurden, weiterhin bestehen bleiben. Anschließend daran wurde folgende These formuliert:

Eine Identität als Pädagogin zu entwickeln und sich als Pädagogin positionieren zu können, wird durch das Studium nur in begrenztem Maße unterstützt. Dies führt im Weiteren dazu, dass die Positionierung als Pädagogin nach dem Studium und im Beruf schwerfallen kann. Dabei ist diese Zeit durch Zweifel hinsichtlich der Identität als Pädagogin geprägt.

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen konnte herausgearbeitet werden, dass die Frage nach der eigenen Identität als Pädagogin und der Identität der Disziplin zu einem großen Thema in den Biographien wird. Vorwiegend stellt sich die Frage, wie man sich als Pädagogin im Studium und im Beruf positionieren kann. Es zeigte sich weiters, dass im Studium kein Bewusstsein dafür entwickelt werden konnte, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Abschluss erworben wurden. Es kann zunehmend schwerfallen, den Mehrwert zu benennen, den man als Pädagogin in den Beruf mitbringt. Das Studium kann keine Antwort

ten darauf liefern, welche Bereiche man als Pädagogin bedienen kann und inwiefern man die im Studium erlernten Fähigkeiten in den Berufsalltag integrieren kann. Die Perspektiven hinsichtlich der pädagogischen Berufsfelder bleiben aus. Den Platz am Arbeitsmarkt zu finden, ist mit Schwierigkeiten verbunden und auch im späteren Beruf kann es schwerfallen, sich als Pädagogin zu positionieren. Die Identität als Pädagogin spielt dann eine Rolle, wenn es darum geht, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu benennen, die man als Pädagogin in den Beruf mitbringt. Den Erzählerinnen folgend bedeutet eine Identität als Pädagogin zu haben, eine Vorstellung durch das Studium zu entwickeln, was jemanden als Pädagogin auszeichnet. Sprich ein Bewusstsein dafür zu haben, welche Fähigkeiten und Kompetenzen durch das Studium erworben wurden und welche Möglichkeiten dadurch am Arbeitsmarkt entstehen. Nach Abschluss des Studiums kann das Problem entstehen, dass das im Studium erworbene Wissen in der konkreten beruflichen Praxis nicht angewendet werden kann. Die Breite, in der das Studium ausgelegt ist, kann als überfordernd wahrgenommen werden. Ein Grund dafür ist, dass es im Studium zu keiner spezifischen Spezialisierung kommt. Dadurch bleibt im Übergang vom Studium in den Beruf die Frage nach der Zugehörigkeit im Beruf offen. Diese entsteht vermehrt aufgrund der Vielschichtigkeit des Studiums und der Möglichkeiten, die im Rahmen des Studiums denkbar sind, die die Konkretisierung des Aufgabenfeldes erschweren. Dies hängt mitunter auch mit der Frage nach der Identität als Pädagogin zusammen. Da diese nicht konkret benannt werden kann. Es kann durchwegs zu Problemen führen, eine Idee davon zu entwickeln, welche Kompetenzen und welches Wissen durch das Studium erlernt werden und zu welcher beruflichen Praxis man dadurch befähigt wird. Abschließend kann darauf verwiesen werden, dass die Identität (als Pädagogin) etwas Diffuses und nicht Definierbares bleibt – ist sie doch vom Individuum und dessen Vorstellungen abhängig.

9.2 Resümee und Ausblick

Die Frage, die sich an diesem Punkt der Arbeit stellt, bezieht sich darauf, was diese Arbeit im wissenschaftlichen Rahmen leisten kann. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen konnte herausgearbeitet werden, dass Theorie und Praxis zwei dominierende Momente des Studiums darstellen. Sie nehmen einen großen Raum in den Studienbiographien ein. Auch durch die Konstitution des Studiums der Pädagogik verschärft sich diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Horn und Lüders (1997) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Komplexität dieser Problematik.

„Denn zumindest ihrem erklärten Selbstverständnis nach bewegt sich die erziehungswissenschaftliche [/pädagogische, S.B.] Ausbildung an den Universitäten auf einem schmalen Grat zwischen Wissenschaftsansprüchen einerseits und der Forderung nach Praxisrelevanz und Berufsorientierung andererseits“ (ebd., 759).

Innerhalb der Disziplin und des Studienganges entsteht dadurch ein Spannungsfeld zwischen theoretischen und wissenschaftlichen Ansprüchen und der Forderung nach mehr Praxisbezug und Berufsorientierung. Es zeigte sich durch die Analyse der Erzählungen, dass die dadurch entstehenden Spannungen auch bei den Erzählerinnen zum Thema wurden. Weiters wurde sichtbar, dass Studierende der Pädagogik Probleme damit haben, diesen unterschiedlichen Anforderungen zwischen Theorie und Praxis gerecht zu werden und die theoretische/wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums nicht bei allen auf Zuspruch trifft. Durch die Analyse der Erzählungen wurde diesbezüglich ersichtlich, dass der Weg in die Forschung nicht von allen gewünscht ist. Vielmehr stehen die AbsolventInnen nach dem Studium vor der Frage, welche beruflichen Aussichten sie aufgrund des abgeschlossenen Pädagogikstudiums haben. Hierbei lässt sich eine Art Orientierungslosigkeit erkennen, die dazu führen kann, dass die Positionierung als PädagogIn – sei dies im Alltag oder am Arbeitsmarkt – schwerfallen kann. Es fehlt eine Vorstellung von der Identität als PädagogIn – ein Bewusstsein dafür, was durch das Studium erlernt wurde, welcher Platz am Arbeitsmarkt eingenommen werden kann und welchen Mehrwert man als PädagogIn hat. Denn das im Studium erlernte Wissen kann nur schwer in den Beruf übergeführt und dort angewandt werden. Vielfach wird in den Erzählungen darauf verwiesen, dass das Bild der Pädagogin ein unklares bleibt und durch das Studium keine Schärfung dieses Bildes stattfindet. Dabei kann die Breite des Studiums als überfordernd auf die Studentinnen wirken, da es zu keiner spezifischen Spezialisierung kommt. Dies kann die spätere Berufsorientierung mitunter erschweren. Der Übergang spielt in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle und wird für eine berufliche Orientierung genutzt. An Bührmann (2008, 21) anschließend zeigte sich, dass der Übergang resp. die Transition in den Beruf nicht erst nach dem Abschluss beginnt, sondern bereits während des Studiums. Das Verständnis von Theorie und Praxis ändert sich in dieser Zeit nicht, viel eher geschieht dies mit dem Eintritt in den Beruf.

Auch die Analyse Sturzenheckers konnte ähnlich wie diese Masterarbeit zeigen, dass Studierende vergeblich versuchen, „im Gang durch das Studium eine Integration von Theorie und Praxis zuwege zu bringen“ (Wildt 1993, 11). Zwar verweist die Studie darauf, dass es Versuche gibt, Praxis in den Studiengang zu integrieren, jedoch dominiert die wissenschaftliche Ausrichtung das Studium. Zusätzlich dazu wird eine Diskrepanz zwischen der im Studium geforderten Praxis und der im Beruf verlangten Praxis sichtbar. Die Studierenden stehen im Beruf vor der Aufgabe

„den Anforderungen, dieser Praxis gerecht zu werden (...) [.] Die in der Praxis üblichen Praktiken auszuüben, wird gänzlich andersartig erlebt als die Aufgabe, mit den Anforderungen der Wissenschaft und den Praktiken in Lehre und Studium zurecht zu kommen“ (ebd., 12).

Wichtig scheint auch noch zu sein, auf die Implikationen für die Praxis einzugehen. Jedoch wäre es vermessen, aufgrund der in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse, Forderungen an

die Praxis zu stellen. Nach Böhm und Meyer-Drawe stellt die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ein Grundproblem der Pädagogik dar (vgl. Kapitel 1.1). Demnach wird auch in dieser Arbeit in keinsten Weise versucht, dieses Problem zu lösen, jedoch werden Aspekte hervorgehoben, die in Bezug auf das Studium der Pädagogik relevant zu sein scheinen. Gemessen an der Zahl der StudienanfängerInnen des Pädagogikstudiums zählt es zu den vier größten Studiengängen Österreichs (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Bereich Bachelorstudien auf Studium-Ebene [Online]). Erkennbar ist, dass einerseits nur ein geringer Teil der StudienanfängerInnen das Studium mit dem höchsten Abschluss (Master, Diplom) beendet und andererseits ein noch geringerer Teil der AbsolventInnen nach dem Studium in der Forschung resp. Wissenschaft tätig ist (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Bereich Ordentliche Studien an Universitäten nach Studienart [Online]). Die Gründe dafür mögen vielfältig sein und spielen im Zuge der Überlegungen eine untergeordnete Rolle. Möglicherweise würde es Sinn machen, gegen Anfang des Studiums Informationsveranstaltungen anzubieten, die helfen können, eine Idee davon zu entwickeln, was AbsolventInnen des Pädagogikstudiums im Stande sind, zu leisten bzw. für welche Berufe sie mit dem Abschluss qualifiziert sind. Zusätzlich könnte während der Fortdauer des Studiums ein verpflichtender praktischer Teil angeboten werden, durch den praktische Erfahrungen gesammelt werden könnten. Dies bedarf jedoch einer Gleichschaltung der Universität mit dem Arbeitsmarkt, da auch hier die Rolle, die PädagogInnen im beruflichen Alltag spielen können, eine diffuse bleibt. Auch am Arbeitsmarkt herrscht Unklarheit darüber, wie PädagogInnen eingesetzt werden können. Möglicherweise bleibt es eine utopische Vorstellung, dass die Universität und der Arbeitsmarkt ein Profil davon entwickeln, was PädagogInnen auszeichnet, welche Rolle sie am Arbeitsmarkt spielen können und welche Fähigkeiten und Kompetenzen sie in den Beruf mitbringen (vgl. Pernsteiner/Hackl 2008, o.S. [Online]; Pernsteiner/Hackl 2009, o.S. [Online]).

Abschließend wird nun ein Ausblick gegeben und auf Aspekte verwiesen, die zum einen nicht in dieser Arbeit untersucht werden konnten und zum anderen auf den in dieser Arbeit entwickelten Erkenntnissen aufbauen könnten. In Bezug auf das Sample wäre es noch interessant gewesen, männliche Interviewpartner zu gewinnen, da in dieser Arbeit ausschließlich weibliche Erzählerinnen interviewt werden konnten. Jedoch war es im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich, männliche Interviewpartner zu gewinnen, da keine gefunden wurden. Zusätzlich wäre es interessant, aus der Lebensgeschichte herauszuarbeiten, wie das Interesse für Theorie und Praxis entsteht. Dies konnte im Rahmen dieser Masterarbeit nicht berücksichtigt werden, könnte aber einen Punkt darstellen, der möglicherweise neue Erkenntnisse liefert. Des Weiteren konnte die Entwicklung, die während des Studiums durchgemacht wurde, sei dies auf persönlicher oder beruflicher Ebene, in dieser Arbeit keinen Anklang fin-

den. Dies würde jedoch einen Aspekt darstellen, der hinsichtlich des Pädagogikstudiums Relevanz beanspruchen würde, beforscht zu werden.

Zudem wäre es von Bedeutung, die durch die Masterarbeit entstandenen Ergebnisse mit Biographien von AbsolventInnen anderer Studien zu vergleichen. Durchaus vorstellbar ist, dass das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis kein spezifisches Phänomen des Studienganges der Pädagogik darstellt.

Literaturverzeichnis

- Bahn Müller, R. et al.** (1988): Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft online**, Bereich Ordentliche Studien an Universitäten nach Studienart: URL: <https://suasprod.noc-science.at/XLCubedWeb/WebForm/ShowReport.aspx?rep=012+statistisches+taschenbuch/003+studienstruktur+und+studienfelder/020+32+ordentliche+studien+an+universitaeten+nach+studienart.xml&toolbar=true> [Stand 05.12.2016]
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft online**, Bereich Bachelorstudien auf Studium-Ebene: URL: <https://suasprod.noc-science.at/XLCubedWeb/WebForm/ShowReport.aspx?rep=005+studien/001+universitaeten/006+bachelorstudien+auf+studium-ebene.xml&toolbar=true> [Stand 05.12.2016]
- Bohnsack, R.** (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Böhm, W.** (1985): Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Böpple, D.** (2010): Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent/innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalysen. In: Von Felden, H./ Schiener, J. (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-105
- Bührmann, T.** (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Hg. von Eckard König. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Caruso, M.** (1998): Entkoppelung. Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung, 38. Jg., Heft 4, S. 444-464
- Dausien, B.** (1996): Biographie und Geschlecht. Bremen: Donat Verlag.
- Fiebert, M. /Solzbacher, C.** (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer C./ Solzbacher, C. (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-45
- Fischer, W./ Kohli, M.** (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49
- Fuchs-Rechlin, K.** (2010): „Und es bewegt sich doch...!“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster: Waxmann Verlag.

- Glaser, B. G./ Strauss, A. L.** (1967): The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E.** (1996): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München; Zürich: Piper, 5. Auflage.
- Griebel, W./ Niesel, R.** (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Groß, M.** (2006): Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Haak, C./ Rasner A.** (2009): Search (f)or Work: Der Übergang vom Studium in den Beruf. Geisteswissenschaftler im interdisziplinären Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61. Jg., Heft 64, S. 235-258
- Herbart, F.** (1982): Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften. Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. – Hg. von Asmus, W.. Stuttgart: Klett Kotta, (1802/1982)
- Hoffmann, N./ Kalter, B.** (2003): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: Lit Verlag.
- Horn, K.P./ Lüders, C.** (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg, Heft 5, S. 759-769
- Kaufmann, S.** (2009): Erving Goffman: Die dramaturgische Inszenierung des Alltags. In: Gertenbach, L. et al. (Hg.): Soziologische Theorien. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG, S. 54-65
- Kelle, U.** (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U./ Kluge, S.** (2010): Vom Einzelfall zum Typus, Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- Keller, R.** (2009): Das interpretative Paradigma. In: Brock, Ditmar et al. (Hg.): Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-126
- Koepernik, C./ Wolter, A.** (2010): Studium und Beruf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, o. A., Heft 64, S. 1-95
- Koller, H.C.** (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 5. Auflage.

- Köttig, M.** (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, W. et al. (Hg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 991-1010
- Krawietz, J./ Raitelhuber, E./ Roman, N.** (2013): Übergänge in der Hochschule. In: Schröer, W. et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 651-687
- Kutscha, G.** (1991): Übergangsforschung- zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K/ Kell, A. (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 113-155
- Küsters, I.** (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- Lüders, C.** (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, G.** (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Hg. Von Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, (1934/1973)
- Meyer, M. F.** (2003): Theorie und Praxis. Die Entstehung einer philosophischen Antithese. In: Hoffmann, N./ Kalter, B. (Hg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: Lit Verlag, S. 23-51
- Meyer-Drawe, K.** (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Böhm, W. et al. (Hg.): Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., o. A., S. 249-259
- Pernsteiner, C./ Hackl, W. (2008):** Pädagogik: Absolventinnen und Studierende wollen mehr Unterstützung. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=1373 [Stand 05.12.2016]
- Pernsteiner, C./ Hackl, W. (2009):** Pädagoginnen von der Uni: Überqualifiziert und zu wenig Praxiserfahrung? URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=1461 [Stand 05.12.2016]
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M.** (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, 4. Auflage.
- Rapold, M.** (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenthal, G.** (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

- Ruhloff, J.** (2006): Wilhelm von Humboldt. In: Dzierzbicka et al. (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Erhard Löcker GesmbH, S.93-104
- Schleiermacher, F. D. E.** (1983): Theorie der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher, F. D. E.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: o. A., (1826/1983)
- Schmied-Kowarzik, W.** (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel: Kassel University Press.
- Schröer, W. et al.** (2013): Übergänge – Eine Einführung. In: Schröer, W. et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 11-20
- Schütze, F.** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., Heft 3, S. 283-293
- Schütze, F.** (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./ Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 78-117
- Schwer, C./ Solzbacher, C.** (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schwer, C./ Solzbacher, C./ Behrensen, B.** (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C./ Solzbacher, C. (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 47-77
- Strübing, J.** (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- Sturzenhecker, B.** (1993): Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Truschkat, I.** (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W. et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 44-63
- Turner, V.** (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt; New York: Campus Verlag.
- Van Gennep, A.** (1986): Übergangsriten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Von Felden, H.** (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Von Felden, H./ Schiener, J. (Hg.): Transitionen –

Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-42

Walther, A./ Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W. et al. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 23-43

Weiss, H. (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung großer Paradigmen. Wien: Springer Verlag.

Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Welzer, H. (1993a): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Wildt, J. (1993): Vorwort von Johannes Wildt. In: Sturzenhecker, B. (1993): Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 9-16

Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W./ Niesel, R. (Hg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 22-29

Anhang

Transkriptionsnotation

E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebei-
I: Können Sie noch	trägen
-	prosodische Zäsur („hörbares Komma“)
- -	sehr kurze Pause
- - -	kurze Pause (ca. 1-2 sec)
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
.	Markierung einer fallenden Intonation (deutlich hörbarer „Punkt“ bzw. „Satzende“)
?	Frageintonation, Stimme geht deutlich fragend nach oben
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas (Gruppe von Wörtern bzw. sprachlichen Elementen)
<u>Unterstreichungen</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht eindeutig transkribierbar ist
(...)	unverständlicher Textteil (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
„Du spinnst“ hat er gesagt	deutlich erkennbare direkte Rede wird durch Anführungszeichen markiert
((Doppelklammer))	Notierung nichtsprachlicher ((Geschirr klappert)) oder parasprachlicher ((Lachen)) Ereignisse
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage, deren Dauer durch „/“ gekennzeichnet wird

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Pädagogikstudium und dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Beruf. Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium wurde bereits in einigen qualitativen Studien zum Thema, weit weniger wurde untersucht, wie sich das Verständnis von Theorie und Praxis nach dem Übergang in den Beruf verändert und verändern kann. Ziel dieser Arbeit ist es daher aufzuzeigen, wie ehemalige PädagogikstudentInnen Theorie und Praxis im Studium beschreiben und wie sie dieses Verhältnis nach der Berufseinmündung beschreiben. Ein weiteres Augenmerk liegt darauf herauszuarbeiten, welche Rolle dabei der Übergang vom Studium in den Beruf spielt und ob sich dieses Verständnis nach dem Übergang in den Beruf verändert. Die Grundlage der Untersuchung stellen vier biographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Studentinnen der Pädagogik dar. Die Auswertungsschritte beziehen sich auf eine von Dausien (1996) in ihrer Dissertation angewandte Form des rekonstruktiven Interpretationsverfahrens.

Durch die Untersuchung zeigte sich, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis ein dominantes Thema im Studium darstellt. Es nimmt einen großen Raum in den Studienbiographien ein. Die Studentinnen haben zunehmend Probleme damit, die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums in ihr professionelles Selbstbild zu integrieren. Durch die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums und die Fokussierung auf eine theoretisch gefärbte Ausbildung fällt es den Studentinnen zunehmend schwer, den praktischen Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Das Interesse an Theorie im Studium kann dabei an signifikante Andere gebunden sein – dies können sowohl Mitstudierende wie auch ProfessorInnen sein. Sie können zu einer Vertiefung des Interesses beitragen. Vordergründig bleibt die Frage danach, wozu das Studium befähigt und welche Kompetenzen und Fähigkeiten durch das Studium erlernt werden. Aufgrund dessen kann die Positionierung als Pädagogin im Alltag und im Beruf schwerfallen. Der Übergang spielt in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle und folgt einer jeweils individuellen Logik.

Abstract

This master thesis focuses on the relationship between theory and practice in the science of education and the relationship between theory and practice in the later profession.

The relationship between theory and practice for students at the university has already been discussed in some qualitative studies, far less attention has been paid to the fact that the understanding of theory and practice can change after the transition to the profession. The aim of this master thesis is therefore to show how former students of science of education describe theory and practice within their study in a retrospective view and how they describe this relationship after they have started to work. A further point is to work out the role of the transition from study to the profession and whether the understanding of theory and practice changes after the transition to the profession.

Four biographical-narrative interviews with former female students of science of education are the basis of the study. The evaluation steps refer to a form of reconstructive interpretation applied by Dausien (1996) in her dissertation.

The study showed that the relationship between theory and practice is a dominant topic for former students. It occupies a large space in the biographies of the students. The students have increased problems integrating the theoretical and practical aspects of their studies into their professional self-image. Due to the scientific orientation of science of education and the focus on a theoretical qualification, the students have increased problems with the practical requirements in the profession. The interest in the theoretical parts of study can be linked to significant others, which can be both fellow-students and professors. They can contribute to a deepening of interest. The question is as to what the students are capable of after they studied science of education and what competences and abilities are learned by the study. Because of this fact, it seems hard for the former students to position themselves as a pedagogue in the everyday life and in the profession. The transition into the profession plays a subordinate role in this context and follows an individual logic.