

Matthias Grein

Keine Zeit fürs Wesentliche?



Journal für Psychologie
34. Jahrgang, Nr. 1, 2026, Seite 113–131
DOI: 10.30820/0942-2285-2026-1-113
Psychosozial-Verlag

Impressum

Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

www.journal-fuer-psychologie.de

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten (suttneruni.at) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum (kilian-koehler-centrum.de).

34. Jahrgang, 2026, Heft 1

Herausgegeben von Ralph Sichler
und Alexander Nicolai Wendt

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8580-1

ViSDP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, St. Pölten

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG

Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende

Gesellschaft Wirth GmbH,

Geschäftsführer: Johann Wirth

Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Druck und Bindung

Books on Demand GmbH, In de Tarpen 42

22848 Norderstedt, Deutschland

Printed in Germany

Abonnentenbetreuung

aboservice@psychosozial-verlag.de

Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:

anzeigen@psychosozial-verlag.de

Datenbanken & Repositories

Das *Journal für Psychologie* wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Keine Zeit fürs Wesentliche?

Zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im schulischen Vorbereitungsdienst aus autoethnografischer Perspektive

Matthias Grein

Journal für Psychologie, 34(1), 113–131

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-113>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der deutsche schulische Vorbereitungsdienst ist zunehmend gut erforscht, Zeiterleben und Zeitpraktiken werden in unterschiedlichen Texten allerdings unterschiedlich diskutiert: Studien der Professionalisierungsforschung legen eine spezifische pädagogische Normativität an Zeitpraktiken und Entwicklungsverläufe an. In der Ratgeber-Literatur zum Vorbereitungsdienst zeigt sich dagegen eine normative Haltung, die weitgehend allgemein auf Berufseinstiege übertragbar scheint. Eher deskriptiv argumentierende praxistheoretische Texte verweisen stärker auf die materiellen und nichtmateriellen Umstände der Ausbildung. Ausgehend von dieser Diskrepanz frage ich aus autoethnografischer Perspektive nach meinen eigenen zeitbezogenen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst. Erfahrungen mit normbezogenen pädagogischen Herausforderungen stehen Erfahrungen mit nicht pädagogischen aber dennoch systematisch zu berücksichtigenden Herausforderungen der Ausbildung entgegen, die erstere im Alltag unterlaufen können. Dies führt zu einer metaphorischen Fassung des pädagogisch-psychologischen Konzepts von *time on task* für den Vorbereitungsdienst und dem Blick auf widersprüchliche Zeitregime in den verschiedenen Institutionen der Ausbildung.

Schlüsselwörter: Zeiterleben, Autoethnografie, Vorbereitungsdienst, time on task, Praxistheorie, Schule

No Time for what really matters?

On experiencing time and time practices in school teacher induction
from an autoethnographic perspective

German school teacher training is increasingly well researched, but experiences of time and time practices are conceptualized differently: Professionalization studies focus on pedagog-

ical norms in time practices and development. Counseling literature offers very general yet normative pieces of advice fit for any new job. And more descriptively arguing, practice theory emphasizes the material and non-material conditions of teacher training. Therefore, I inquire my own experiences concerning time during teacher training from an autoethnographic perspective. Experiences of normative pedagogical challenges are complemented by experiences of non-pedagogical yet systematic challenges, undermining the pedagogical ones. This leads to a metaphorical conception of pedagogical psychology's concept of *time on task* for teacher training and to a perspective on the contradicting time regimes in the institutions of teacher induction.

Keywords: experience of time, autoethnography, teacher induction, time on task, practice theory, school

1 Einleitung

Der Vorbereitungsdienst fürs Lehramt wird oftmals als stressbezogen beschrieben, wobei Zeit und Zeitmangel als bedeutsamer Faktor genannt werden (Walter und Rothland 2023). Das (Zeit-)Erleben der Ausbildung wird aus der Ersten-Person-Perspektive eher anekdotisch besprochen (vgl. Lichtblau 2008).

Ich habe sieben Monate lang den Vorbereitungsdienst absolviert und dann abgebrochen, nicht zuletzt aufgrund von zeitbezogenen Belastungen und ich thematisiere mein darauf bezogenes Zeiterleben und meine Zeitpraktiken aus autoethnografischer Perspektive. Mit Autoethnografie geht ein starkes Autoren-Ich ebenso einher wie zahlreiche epistemologische Unterschiede zu z. B. rekonstruktiven Ansätzen (Adams et al. 2020), die ich teilweise als Kontrastfolie nutze. Ich frage daher in diesem Beitrag, welche Zeitpraktiken und welches Zeiterleben für meinen Vorbereitungsdienst zentral waren, aber auch wie sie mit dem Abbruch zusammenhängen.

Bereits auf den ersten Blick zeigen sich verschiedene Perspektiven auf Zeit und Vorbereitungsdienst: Zeit als Ressource oder als Verlauf, aber auch Zeit als Konstruktion, als verwoben mit Räumlichkeit. In einem ersten Schritt diskutiere ich verschiedene Perspektiven auf Zeit und weise auf Diskrepanzen in der Literatur hin. Zudem nutze ich die Unterscheidung zwischen modernen und spätmodernen Zeitregimen als Heuristik, um unterschiedliche Formen des Erlebens zu beschreiben. Dann stelle ich das autoethnografische Vorgehen und darauf folgend vier Erzählungen vor, die ich analysiere. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse im Abgleich zur Literatur und ein Ausblick, insbesondere mit Bezug auf Zeiterleben und Ungleichheit.

2 Zum Vorbereitungsdienst

2.1 Grundlegendes zum Vorbereitungsdienst

Zunächst stelle ich eher phänomenologisch-beschreibend grundlegende Überlegungen zum Vorbereitungsdienst vor. Die Auszubildenden werden umgangssprachlich Referendare genannt, die genauere Bezeichnung ist Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV).

Horstmeyer geht davon aus, dass »[d]er Einstieg in den Beruf [...] innerhalb der Übergangsforschung zur Berufseinmündung berufsübergreifend als *major life transition* bezeichnet« (Horstmeyer 2018, 172) wird, sodass zeitliche Logik in die Ausbildung direkt eingeschrieben ist. Es gibt einen Einstieg, typischerweise mit Vereidigung und ein Ende, faktisch mit zu bestehenden Prüfungen, formal mit Ende der Ausbildungszeit, worauf häufig der Einstieg in den Lehrberuf erfolgt – auch wenn bis zur Verbeamtung noch weitere Prüfungen zu bestehen sind.

»Die Referendare sind Lehrlinge und Lehrende zugleich, die Ausbildung in der zweiten Phase soll ihre professionelle Autonomie stärken, andererseits schwächen die organisatorischen Strukturen und Abhängigkeiten diese« (ebd., 177; vgl. auch Keller-Schneider 2021, 195f.).

Dies bedeutet auch, dass man sich als LiV gleichermaßen in die institutionellen Zeitverhältnisse von Schule und Studienseminar einarbeiten muss, z. B. qua Normen von Unterrichtsplanung in Zeitverhältnissen, während und indem man Kindern/Jugendlichen Zeitverhältnisse lehrt. Dieses doppelte pädagogische Zeitverhältnis wird zudem durch die Vertreter*innen der Studienseminare sowie durch Mentor*innen an der Ausbildungsschule unterstützt und überwacht.

Bereits auf dieser recht allgemeinen Ebene wird bereits deutlich, dass der schulische Vorbereitungsdienst in seiner Gesamtstruktur wie auch seinem Alltag von unterschiedlichen zeitlichen Strukturen geprägt ist – über deren praktische Ausgestaltung oder deren Erleben durch LiV ist damit allerdings noch nichts ausgesagt. In der Literatur lassen sich verschiedene Perspektiven auf den Umgang mit und das Erleben von Zeit skizzieren, deren gemeinsamer Nenner die Annahme von Knappheit ist. Zunächst werden pädagogische wissenschaftlich Ansätze diskutiert.

2.2 Pädagogische Perspektiven auf Zeit im Vorbereitungsdienst

Eine wissenschaftliche Überblicks-Studie auf Belastung im Vorbereitungsdienst (Walter und Rothland 2023, 102) unterscheidet zwischen »im engeren Sinne unterrichtsbezogenen« Faktoren und »Rahmenbedingungen« (ebd.), wozu unter anderem die Arbeit

am Studienseminar gehört. Beide Arten sind auf Zeit bezogen (ebd., 103) und Zeiterleben wird im Argumentationsgang differenzierend als Ressource behandelt. Dazu zählen auch Aspekte der »Erholungsfähigkeit« (ebd., 106) und des »Erholungsverhaltens« (ebd., 113), die darauf bezogen sind, die Freizeit zur Erholung nutzen zu können. Zudem wird betont, dass auch ähnlich verstehbare Herausforderungen auf unterschiedliche Weisen behandelt werden (ebd., 112). Košinár (2021) zeigt auf, wie sich dies in Professionalisierungsverläufen unterschiedlich niederschlägt und verweist zudem auf die notwendige Normativität von Professionalisierungsperspektiven (ebd., 93).

Keller-Schneider (2021) bezieht sich auf das auf Havighurst zurückgehende Modell der Entwicklungsaufgaben (*developmental tasks*), um die Professionalisierungsverläufe weiter zu differenzieren. Sie unterscheidet vier zentrale Entwicklungsaufgaben, die sich alle auf Schule und Professionalisierung im Vorbereitungsdienst beziehen, aber nicht gleichermaßen Unterricht betreffen (»Person: Berufsrolle, Sache: Vermittlung, Institution: Kooperation, Adressaten: Anerkennung« (ebd., 193). Auch hier wird Ressourcen eine spezifische Rolle zugewiesen, allerdings nicht allein Zeit.

Zusammenfassend gibt es wissenschaftliche Befunde, die die zeitliche Strukturiertheit des Vorbereitungsdiensts sowohl im Verlauf beschreiben wie auch abstrahieren. Das Erleben wird dabei z. B. durch die rekonstruktive Perspektive bei Košinár (2021) aufgezeigt.

2.3 Ratgeber-Literatur

Dem steht eine Ratgeber-Literatur gegenüber, die sich selbst als praxisnah versteht (Koch 2023, 8) sowie große Übereinstimmungen mit meinen Erfahrungen in der »Einführungswoche« im Vorbereitungsdienst aufweist und die deshalb auch ausführlicher dargestellt wird.

Dabei liegt der Fokus auf »Zeitmanagement« (ebd., 33) und es werden verschiedene Methoden des Zeitmanagements (ABC) (ebd., 34f.), Eisenhower (ebd., 35ff.), der Arbeit mit Kalendern und Planern (ebd., 37ff.) sowie verschiedene »Technik[en]« (ebd., 40) und »Tools« (ebd., 41) vorgestellt. Dass diese »Tipp[s]« (ebd., 44) nicht spezifisch für die Arbeit im Vorbereitungsdienst sind, wird sogar expliziert: »Genau dasselbe würde ich auch bei einem Workshop im Altenheim oder einem Inhouse-Seminar mit den Vorständen eines DAX-Konzerns sagen« (ebd.).

Das Kapitel »Zeitmanagement« (ebd., 33) entspricht dabei dem Tenor des gesamten *Survival-Guide Referendariat*, bei dem auch im einleitenden Kapitel (ebd., 11ff.) gerade keine didaktischen, pädagogischen oder unterrichtlichen Fragen angesprochen werden, sondern eher organisatorische (Tasche, Drucker, Laptop) und logistische Fra-

gen diskutiert werden: »Willst Du dann wirklich Tag für Tag Zeit verlieren, indem Du pendelst? Andererseits: Willst Du Dich in dieser Zeit wirklich in einem neuen Umfeld eingewöhnen?« (ebd.). Auch hier zeigt sich Zeit als eine knappe Ressource.

Bei allen offensichtlichen Problemen der Vergleichbarkeit von wissenschaftlicher und Ratgeber-Literatur überrascht dennoch die Diskrepanz der Blickwinkel: Mal ausschließlich auf unterrichtliche und für den Vorbereitungsdienst spezifische Herausforderungen bezogen, mal als Überlegungen, die wohl für jeden Berufseinstieg relevant wären. Dabei ist die Normativität mal auf abstrakt-theoretische Professionalisierungsverständnisse bezogen (vor allem sichtbar bei Košinár (2021) und Keller-Schneider (2021), mal auf die Bewältigung des Berufsalltags und letztlich den Abschluss. Dies kontrastiere ich im nächsten Schritt mit einer weniger normativen praxistheoretischen Perspektive auf Zeit, es ließe sich von einer eher pädagogischen und einer eher sozialwissenschaftlichen Beobachtungsperspektive sprechen (vgl. Meseth 2011, 182).

3 Methodisch-methodologischer Rahmen: Praxistheorie, Biografie und Autoethnografie und Zeit

3.1 Praxistheorie und Zeit

Im Gegensatz zu den beiden skizzierten Perspektiven auf Zeit im Vorbereitungsdienst sind praxistheoretische Zugänge eher deskriptiv ausgerichtet und werden daher hier als analytisches Werkzeug eingeführt, um die Daten ohne den direkten normativen Anschluss betrachten zu können. Praxistheorien werden als heterogenes Bündel mit geteilten Grundlagen verstanden (Reckwitz 2003), insbesondere einer impliziten Logik der Praxis, einer Materialität von Körpern und Dingen sowie einem Spannungsfeld von Routinen und Veränderbarkeit. Dafür wird weiter eine Vollzugslogik betont, gemäß der Praxis konstitutiv für Praxis ist; es wird auf ein ontologisches Fundament verzichtet und auf den Konstruktionscharakter der sozialen Welt verwiesen, die als historische Welt wiederum gegenwärtige Praxisvollzüge beeinflusst.¹

»Aus praxistheoretischer Perspektive stellt Zeit (übrigens ebenso wie Raum) keine bloße Randbedingung des Sozialen dar, sie wird sozial hergestellt und wirkt ihrerseits an diesen Herstellungsprozessen mit« (Schwarz und Schmidt-Lauff 2019, 53). Die Autor*innen argumentieren weiter, dass damit eine relationale Perspektive auf Zeit eingenommen wird, da bereits das scheinbar subjektive Erleben immer auch durch strukturelle Bedingungen der Sozialisation bzw. der Biografie geprägt ist. Genauer ist die Rede von »dem komplexen Zusammenwirken institutionalisierter temporaler Ordnungen, kollektiver Zeitpraktiken und subjektiven Lernzeiterlebens« (ebd., 58), wofür zusammenfassend unterschiedliche »Zeitregime« (ebd., 49) beschrieben werden: mo-

derne Zeitregime als Ausrichtung an Rationalisierung, Objektivierung der Zeit und eher festen Strukturen; spätmoderne Zeitregime dagegen als von (Selbst-)Optimierung, Flexibilisierung, Beschleunigungslogik und der Entgrenzung (zeitlicher) Verhältnisse geprägt (ebd., 49ff.). Diese Überlegungen können herangezogen werden, um die Zeitregime des Vorbereitungsdiensts genauer zu beschreiben.

Denn auch praxistheoretische Verständnisse von Lehrkräftebildung können als etabliert gelten (Bennewitz 2021). So beschreibt Pille (2013) den Vorbereitungsdienst als Training von Lehrerkörpern in einem spezifischen Zeitverlauf, wozu auch eine Routinisierung von Zeitverhältnissen der Schule und insbesondere des Unterrichts zählt (ebd., 109f., 126–131), in denen die LiV als Noviz*innen weniger erfahren sind als ihre Kolleg*innen aber auch als die Schüler*innen. Zeit kann man weiter als Verbindung zwischen normativen und materiellen Ordnungen (Coletta et al. 2020) verstehen, pünktlich im Unterricht und vor allem bei der Hospitation sowie anschließenden Seminarveranstaltung zu sein, ist eine normative Verpflichtung im stark hierarchisch geordneten Vorbereitungsdienst. Den Unterricht angemessen zu phasieren ist Gegenstand der Bewertung. Diese Zeitverhältnisse sind zugleich auch materiell und Fristen sind z. B. Teil der Choreografien von Körpern und Dingen und verweisen auf deren relationales Verhältnis sowie die Verwobenheit im Praxisvollzug: »Like time, space can be shaped by oppressive institutional forces« (Woodman und Leccardi 2015, 707). Pille (2013) geht aber auch auf nicht-pädagogische Zeitverhältnisse ein, die als logistische Herausforderungen beschrieben werden können.

»Die Referendare sind an ländlichen Seminarstandorten auf Autos angewiesen, da viele der Ausbildungsschulen mit öffentlichen Verkehrsmitteln nur schwer zu erreichen sind. Vor allem die Wege zwischen den Schulen und den verschiedenen Seminarorten sind ohne Auto in den vorgesehenen Zeitfenstern nicht zu bewältigen« (ebd., 95, vgl. auch 97).

Dies schließt an die Ratgeber-Literatur (Koch 2023) und deren Übertragbarkeit auf jeglichen Berufseinstieg an, verweist als empirisches Ergebnis aber dennoch auf eine besondere raum-zeitliche Konstellation des Vorbereitungsdiensts. Mit dem Bezug zu »ländlichen Seminarstandorten« (Pille 2013, 95) ist bei Pille (2013) weiter eine Unterscheidung zwischen verschiedenen LiV und deren Ausbildungskontexten aufgezeigt, die an die Verweise auf Heterogenität des Erlebens im Vorbereitungsdienst (Walter und Rothland 2023; Košinár 2021) anknüpfen können, zugleich diese aber als raum-zeitlich zuspitzen (Woodman und Laccardi 2015, 716).

Im folgenden Abschnitt wird die Frage bearbeitet, wie methodisch an diese Perspektiven anzuschließen ist, zunächst biografie- und praxistheoretisch, vor allem aber autoethnografisch.

3.2 Autoethnografie

Methodisch zielen viele Ansätze im interpretativen und auch praxistheoretischen Spektrum auf den Nachvollzug der Sinnkonstruktion im untersuchten Feld, hier also, wie Zeit von LiV erlebt und praktisch sinnhaft ausgestaltet wird. Dabei unterscheiden sich biografisch konzipierte Untersuchungen (Woodman und Laccardi 2015, 710f.) von ethnografischen Ansätzen wie bei Pille (2013), die auch emisch Strategien des Mit-Tuns und Mit-Erlebens nutzen.

In biografieanalytischen Ansätzen wird Zeit als biografisch konstruiert verstanden (Fischer 2018; Woodman und Laccardi 2015), wobei das jeweilige Erleben als sinnhaft akkumuliert und dann zu Erfahrung geronnen verstanden wird (Rosenthal 2010). Diese Überlegungen sind grundsätzlich anschlussfähig an autoethnografische Forschung. Autoethnografie (AE) heißt, das eigene Erleben bzw. die eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen.

Die autoethnografische Datenkonstruktion selbst ist hier allerdings nicht in Form eines geplanten wissenschaftlichen Projekts erfolgt, sondern basiert überwiegend auf kurzen Notizen auf dem Mobiltelefon, die teilweise sogar auf Unterrichtsplanung fokussiert waren. Handlungsentlastetes Schreiben von Feldnotizen ist nicht möglich im Vorbereitungsdienst, was in AE aber durchaus üblich ist (Anderson 2006, 380). Nachträglich habe ich diese Texte überarbeitet, umgeschrieben und mit MAXQDA sortiert und teilweise kodiert. Zeit und Zeiterleben prägt hier also bereits die Datenkonstruktion, entspricht dabei aber sowohl der Praxis im Feld als auch methodisch kanonisch beschriebenen Verfahrensweisen.

Da es, wie dargestellt, auch klassischere, rekonstruktive und ethnografische Zugänge zu Zeiterleben gibt, ist zu fragen, worin der Mehrwert von AE-Perspektiven besteht. Zum einen gibt es zwar Studien, aber dort wird selten Materialität berücksichtigt (vgl. aber Pille 2013). Zum anderen betont AE das Erleben noch mehr als andere Zugänge (vgl. Ciani und Fassel 2020). Es handelt sich bei AE ebenfalls um eine Konstruktion von Sinn, die aber anders als bei klassischeren Ethnografien auf mich selbst bezogen sind. Im Unterschied zu klassischen Biografiestudien liegt eine zentrale Leistung in der Versprachlichung des Beobachteten durch die Forschenden (Hirschauer 2001).

So benennt die sog. evokative AE (Adams et al. 2020, 10) sogar empathische Nachvollziehbarkeit bzw. Anknüpfung an eigene Erfahrungen als Gütekriterium. Demgegenüber zielt die sog. analytische Autoethnografie in Übereinstimmung mit biografieanalytischer Literatur auf Abstraktion bzw. darauf, die Verbindung von Biografie und sozialen Strukturen herauszuarbeiten (Anderson 2006, 390; Fischer 2018).

Bei der Bearbeitung eigener Texte über mich selbst gibt es potenziell kein Korrektiv, was je nach AE-Schule unterschiedlich zu gewichten wäre. Hier habe ich einerseits Analysen in Kolloquia vorgestellt, andererseits nutze ich die *autoethnographic positioning*

analysis, die die Stärken der beiden genannten etablierten Schulen nutzen und kombinieren will: »The aim is to explore the multiple perspectives, contradictions, and frictions within the studied social constellations« (Boll 2024, 676).

In einer Positionierungsanalyse werden verschiedene autoethnografische Positionierungen, die in unterschiedlichen Phasen der Datenkonstruktion relevant werden, nachvollzogen und aufeinander bezogen. Die Datenkonstruktion in Notizen, deren Ausarbeitung, Überarbeitung und Verknüpfung mit Theorie verweisen auf unterschiedliche Schritte und ermöglichen die von Boll genannten Reibungen und Widersprüche im (Zeit-)Erleben aufzuzeigen – das »wie« der Versprachlichung (Benetka und Sluncko 2021, 33). Greschke (2024) ergänzt, dass »Positioning activities refer to – and at the same time negotiate – these moral frames of the participants as well as the interesting question of whether or how these interactions are embedded in power relations« (ebd., 660).

Da der Vorbereitungsdienst von Machtfragen und zeitbezogenen Normen durchzogen ist (s. o.), bietet diese Heuristik einen Schritt aus der Selbstbezogenheit und hin zu analytischer Abstraktion, ohne das emotionale Potenzial zu negieren. Dies erscheint zudem mit Blick auf die unterschiedlichen normativen Verständnisse von Zeitpraktiken und Zeiterleben in der gegenstandsbezogenen Literatur sinnvoll, ermöglicht aber auch einen Anschluss an die eher deskriptiv orientierten Praxistheorien.

Dabei ist die Bezeichnung »Datenkonstruktion« bewusst gewählt, denn sowohl die als Daten präsentierten Erzählungen, wie auch die darauf bezogenen explizierenden Schritte sind meine Konstruktionen und die Unterschiede sind Gegenstand der Positionierungsanalyse. Trotzdem nutze ich zur besseren Nachvollziehbarkeit das, was Breidenstein (2017) als den »Daten interpretierenden Stil« (ebd.) beschreibt, und hebe die initialen Erzählungen durch Absätze hervor.

Auf dieser Grundlage ist die folgende Frage für den Beitrag leitend:

Im Abgleich mit den aus der Literatur skizzierten Perspektiven auf Zeiterleben und Zeitpraktiken ist zu fragen, wie diese in Darstellungen meines Vorbereitungsdiensts gefasst werden können.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Vier Erzählungen zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im Vorbereitungsdienst

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage stelle ich vier eher kurze Erzählungen über mein Erleben im bzw. des Vorbereitungsdiensts vor, kontextualisiere und kommentiere diese dann. Die erste Erzählung bezieht sich auf die Kommunikation mit der Bildungsbehör-

de des Bundeslandes, in dem ich mich auf den Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst beworben habe:

Nachdem ich mehrfach Formulare und beglaubigte Zeugniskopien zu knappen Deadlines nachgereicht habe, erfahre ich nach einem Monat, dass meine fachlichen Voraussetzungen ausreichen; in einem Eignungsgespräch wird mir die potenzielle Eignung beschieden und nach einigen Wochen kommt ein Brief, in dem dies bestätigt wird. Dann höre ich erst einmal nichts mehr und zwei Tage vor Schuljahresende ruft mich die Leitung des Studienseminars an, da an diesem Tag die Deadline zur digitalen Annahme meiner Einstellung endet.

Erstmal: hurra! Es wird konkret, einen Tag später habe ich eine Schule und dort kann ich auch einmal hinfahren. Allerdings kommt der Bescheid nach dem Telefonat an, einen Tag nach Ende der Deadline, zu der ich mich hätte melden müssen.

Dann geht alles rasend schnell, ich notiere in einer Handynotiz »mein Leben ist wie vorgespult«. Auto besorgen, für einen Umzug, ist in den fünf Wochen bis zur Vereidigung sowieso keine Zeit mehr, und Auto brauch ich sowieso. Impfnachweise, Versicherungsfragen, Vereidigung, Einführungswoche im Seminar, erster Unterricht, Kollegium, Fachseminare ... Es entstehen erste Routinen bis zu den Herbstferien.

Zeit steht hier im Vordergrund als Kombination aus Wartezeit und Fristen sowie der Chronologie der Ereignisse – nichts davon ist spezifisch für den Lehrberuf, aber ich höre immer wieder, dass derartiges Behördenhandeln häufig vorkommt und nicht untypisch ist. Dabei fällt auf, dass Behördenhandeln mit einer Kombination aus Verzögerung und Deadlines beschrieben wird, insbesondere der zu spät eingetroffene Brief hätte ohne den Anruf der Seminarleitung die ganze Bewerbung sabotieren können. Damit ist zugleich ein Erleben von Hilflosigkeit gegenüber der Behörde angezeigt, die gerade zeitlich hierarchisch handelt.

Darauf bezogen, aber auch im Gegensatz dazu wird das Zeiterleben nach der Schulzuweisung dargestellt. Die Metapher des Vorspulens verweist auf ein sehr intensives und beschleunigtes Zeiterleben, zugleich ist Vorspulen aber auch eine Praxis, die Sinnhaftes überspringt. Die entstehenden Routinen sind somit im Kontext zeitlicher Knappheit zu verstehen, die gemäß der Erzählung auch mit dem Behördenhandeln zusammenhängt – so zumindest die Darstellung der schreibenden LiV. Die Verkürzung des Vorbereitungsdiensts, ursprünglich zwei Jahre, um mehrere Monate, die in den meisten Bundesländern stattgefunden hat und auch für mich gültig war, wird hier nicht sichtbar.

Allerdings verweist die Darstellung auf die bei Pille (2013) beschriebene Verbindung von logistischen Fragen mit Kernelementen des Vorbereitungsdiensts. Die folgende Er-

zählung ist dagegen wesentlich stärker auf diese Kernthemen bezogen, nämlich auf den eigenen Unterricht.

Schon zum zweiten Mal habe ich es vergessen, Arbeitsblätter zu lochen und mein eleganter Übergang in den nächsten Arbeitsschritt ist dahin. Mit gewichtiger Geste werde ich von den Kids informiert, dass die Blätter nicht gelocht sind. Einige packen ihre Locher aus, lochen und heften dann die Blätter ab – ein gut geführter Hefter ist schließlich Teil der Benotung. Andere fragen dann auch nach dem Locher und wieder andere beschäftigen sich mit sonst was. Der Übergang ist jedenfalls dahin.

Wenn Blätter nicht gelocht sind, kann es an der Zeit zur Vorbereitung der Stunde liegen. Das kostet dann wieder Zeit im Unterricht, und führt zur Störung – die Kids werden nicht ideal »*gemanaged*« und ich verliere Zeit – vor allem verliere ich aber die Aufmerksamkeit der Klasse, also die kollektive Synchronisation auf die Sache des Unterrichts.

Vor-Bereitung und Classroom Management gehören eng zusammen und im Zeitverlauf lerne ich immer besser, Arbeitsblätter zu lochen, konkret und metaphorisch. Man lernt, indem man in Zeitregime eingespurt wird und dabei (und indem man) Kids in Zeitregime einspurt.

Am Beispiel der Arbeitsblätter wird deutlich, wie Zeit zu managen zu den Aufgaben gehört, die für Erziehung und fachliche Bildung gleichermaßen relevant sind (vgl. Pille 2013, 109). In der Sprache der pädagogischen Psychologie: Mit *Classroom Management* und kognitiver Aktivierung gehen hier zwei der drei zentralen Qualitätsmerkmale für Unterricht (Meissner et al. 2020) Hand in Hand. Das Handeln der Schüler*innen wird mit dem Verweis auf die Benotung der Hefter legitimiert und die Verantwortung liegt bei der LiV, bei mir.

Zeit wird dabei sichtbar als Vorbereitungszeit, als Unterrichtszeit und als aktive Lernzeit, als *time on task* der Schüler*innen (ebd.). In der Erzählung sage ich, deutlich souveräner in der Vorbereitung zu werden, das Lochen und andere derartige Tätigkeiten werden zu Routinen und es benötigt weniger Punkte auf To-do-Listen oder dort finden sich zumindest weniger Punkte, die sich auf dem (scheinbar) basalen Niveau gelochter Blätter bewegen.

Diese Tätigkeiten lassen sich noch deutlich stärker auf Zeit beziehen, wenn man an die Planung ganzer Schuljahre und Unterrichtsreihen, die idealerweise mit dem Zeitpunkt der Klassenarbeit enden, und insbesondere der Phasierung einzelner Unterrichtsstunden denkt. Letztere sollen minutengenau didaktische und pädagogische Überlegungen zum idealen Lernen (bzw. Kompetenzerwerb) kombinieren und dabei Schüler*innen (kognitiv) aktivieren und motivieren (Seidel 2015, 108ff.). Ausgehend von einem Anfängerfehler beschreibe ich also einen zunehmend sinnvollen Umgang

mit Zeit in Routinen. Zudem wird das »Eingespart werden durch Einsparen« als funktionales Verhältnis im Zeitmanagement gefasst, dass der Doppelrolle als »Lehrlinge und Lehrende zugleich« (Horstmeyer 2018, 177) entspricht.

Wenn allerdings der Blick stärker auf die sprachlichen Konstruktionen gelenkt wird, fällt einerseits das Locher der Blätter als funktionaler Umgang mit Zeit und Dingen auf, bei dem die materielle Ordnung und die zeitliche Ordnung übereinstimmen. Gedankenexperimentell könnte dem ein Portfolio gegenübergestellt werden, also eine Sammlung loser Blätter, die eher als spätmoderne Version des Ordners gefasst werden könnte, dynamischer und flexibler.

Andererseits und dazu passend kann das »Einsparen« auf das typische frühmoderne Verkehrsmittel verweisen, dessen Fahrt auf Schienen zwar (zeit-)effizient, aber nicht flexibel ist. In einer anderen, aber einander nicht ausschließenden, Lesart kann die Assoziation zu »spuren« im Sinne von »gehören« vorgenommen werden, die auf hierarchische Verhältnisse in den institutionellen Rollen verweist.² In diesem Sinne weist die Erzählung auf das Erleben eines eher modernen Zeitregimes hin – auch wenn dieses hier vor allem als Ziel erkennbar wird (»eleganter Übergang«), die entsprechende Stunde aber eher an einen ins Stocken gekommene Maschine als an »Reibungslosigkeit und Schwung« (Seidel 2015, 110) erinnert.

Demgegenüber steht eine andere Routine, das Pendeln zur Schule und zum Studientseminar:

Zu meiner Ausbildungsschule fahre ich bei Berufsverkehr ungefähr eine Stunde lang Auto, zurück auch. Die späte Kommunikation der Behörde hat einen Umzug faktisch unmöglich gemacht. Zum Seminar fahre ich etwas länger und insbesondere im Feierabendverkehr von dort bin ich nie in unter 80 Minuten zu Hause.

Das nervt nicht nur und kostet netto Zeit, sondern auch richtig viel Konzentration – ich kann vielleicht über meinen Unterricht nachdenken, aber ich kann ohne Unterlagen nichts planen, ich kenne weder Lehrbücher noch Curricula so gut, dass ich aus dem Kopf die nächste oder übernächste Stunde entwerfen kann und Ideen kann ich nicht mal eben notieren. Und zu Hause brauche ich dann erst einmal einen Moment Erholung vom Fahren.

Anders als die Routinen des Lochens ist das Fahren eine Routine toter Zeit.

Zeit und Raum sind wie dargestellt nicht nur metaphorisch oder symbolisch vermittelt zu verstehen und das Erste, was die Seminarleitung mich am Telefon fragt, ist ob ich ein Auto habe oder mir eins zulegen will und macht sich erst danach daran, eine Schule für mich zu suchen. Dass diese Schule trotz der logistischen Überlegungen ca. eine Stunde Fahrtweg bei Berufsverkehr bedeutet, liegt an der Fahrt (vgl. Pille 2013) in ein anderes Bundesland³; die späte Kommunikation der Behörde hat einen Umzug faktisch unmöglich gemacht.

Die Zeit des Fahrens ist »tot« und damit im doppelten Sinne dysfunktional, denn nicht nur kann ich in dieser Zeit keinen Unterricht planen, sondern es wird auch ein Mehr an Erholung notwendig – dieses Mehr ist allerdings im »Erholungsverhalten« (Walter und Rothland 2023, 113) nicht eingeplant.

Demgegenüber ist das Einsparen in unterrichtlich wichtige und nur scheinbar bei-läufige Routinen wie das Lochen zwar eine Herausforderung, aber funktional für die Ausbildung. Die langen Fahrten sind zwar nicht funktional, gehören aber dennoch zum Vorbereitungsdienst auf dem Lande (Pille 2013) und müssen wohl der Heterogenität der LiV zugerechnet werden. In meiner alltäglichen Kommunikation begründe ich jedenfalls meinen Abbruch des Vorbereitungsdiensts mit dem wahrgenommenen Missverhältnis von Pendeln und Unterrichtsplanung.

Entgrenzende Formen von Homeoffice zur Unterrichtsvorbereitung haben einerseits immer zum Lehrberuf gehört, die reinste Form dieser spätmodernen Arbeitsform, die rein digitale Arbeit ist allerdings bis auf (pandemische) Notfälle nicht vorgesehen. So kann man die Darstellung dieser Routinen auch nicht als optimiert oder beschleunigt verstehen.

Dagegen bezieht sich der folgende Einschub auf einen pädagogisch-psychologischen Ansatz, der durchaus als auf Optimierung zielend verstanden werden kann.

4.2 Die »Hintertür«: *time on task* im Vorbereitungsdienst

Insbesondere rekonstruktive Methoden betonen die Bedeutung eines grundlagentheoretischen Fundaments, das in seinem theoretischen Aufbau die Struktur der empirischen Ergebnisse mitkonstituiert (Geimer und Fiege 2016). Um dennoch Möglichkeiten der Theoriegenerierung in Anschluss an unerwartete Ergebnisse herzustellen, schlagen Geimer und Fiege (ebd., 168) vor, gegenstandsbezogene Theorien »durch die »Hintertür« im Zuge der Interpretation ein[zu]laden bzw. es werden Tore eröffnet und Wege gesucht um gegenstandsbezogene Theorien gleich zunächst nicht eingeladenen Gästen nachträglich einzulassen« (ebd.).

Durch diese »Hintertür« soll nachträglich der »Gast« *time on task* »eingeladen« werden, um an die empirische Darstellung anzuschließen: In der pädagogisch-psychologischen Literatur ist *time on task* (auf Deutsch auch »aktive Lernzeit« (Meissner et al. 2020, 82) ein Konstrukt, das international und in Deutschland gleichermaßen als etabliert wie auch als nicht eindeutig diskutiert wird (Meissner et al. 2020; Goodwin et al. 2021). Im Kern steht die These, dass »the amount of time an individual devotes to an instructional task determines the extent to which learning occurs« (Goodwin et al. 2021, 1), auch bei erwachsenen Lernenden (ebd., 2) – zu LiV ist mir aber keine Studie bekannt. Allerdings passt das Konstrukt gut zu meiner Erfahrung, dass ich

eben zu wenig *time on task* verbracht habe. Auch wenn dies ironisierend klingen mag, ist damit auf strukturelle Faktoren verwiesen, nämlich dass beim Vorbereitungsdienst auf dem Lande erhebliche (zeitliche) Ressourcen in Logistik investiert werden müssen, die gerade den *developmental tasks*, den Entwicklungsaufgaben, zugutekommen sollten.

Dementsprechend erscheint *time on task* als sinnvoller Übertrag auf den Vorbereitungsdienst, zumindest auf einer metaphorischen Ebene, denn es verweist darauf, dass normative Konzepte wie Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider 2021) oder »Erholungsfähigkeit« (Walter und Rothland 2023, 106) in der Praxis des Alltags unterlaufen werden können. Eine weitere Ausarbeitung, was dies konkret bedeutet, nicht zuletzt in der Übertragung eines psychometrischen Konzepts auf einen Sinn-interpretativen Kontext steht allerdings noch aus.

Auch hier ist zu der Heterogenität der zu bewältigenden Kilometer eine Heterogenität des Erlebens dieser Fahrten hinzuzuziehen. Wenn man diese Fahrten als erholsam oder produktiv nutzen kann, z. B. durch Austausch mit anderen LiV (vgl. Pille 2013, 17, 19), dürfte auch das Zeiterleben produktiver sein. Allerdings bin ich nicht der Einzige in meiner Kohorte, der zumindest im informellen Austausch lange Fahrten als unproduktive Herausforderung des Vorbereitungsdienstes beschreibt.

Anstelle einer als »gelingen« erlebten Unterrichtsstunde mit einem optimierten Verhältnis von *time on task* geht die vierte Erzählung auf eine Episode aus dem Studienseminar ein, genauer eine vorweihnachtliche Exkursion ins Schulmuseum, in dem unter anderem eine Museumspädagogin Unterricht im (preußischen) Kaiserreich mit der Seminargruppe nachgespielt hat.

»Jungen« und »Mädels« stehen in zwei Reihen und werden vom »Fräulein« zusammengepfiffen wie wir stehen, wie wir aussehen und dass wir dem Kaiser keine Schande machen sollen. Sie scheint vollkommen in ihrer Rolle aufzugehen und sorgt zeitweilig für eine echt anstrengende Atmosphäre. Danach expliziert die Museumspädagogin den Mangel an Autonomie, betont den Drill und verweist auf Gehorsam als Ziel der Beschulung. Ich erkenne meinen Vorbereitungsdienst in diesem Rollenspiel.

Der hier simulierte schulische preußische Drill ist immer *on task*, wenn der Drill selbst das Ziel ist. Dabei war Drill auch eine preußische Tradition der Lehrpersonenbildung (Becker 2011, 36), aus der der gegenwärtige Vorbereitungsdienst hervorgegangen ist (Terhart 2021). Feudal-militärische Hierarchie, Gehorsam und Drill verweisen deziert nicht auf spätmoderne Zeitregime, was in der Darstellung als »echt anstrengend« kommentiert wird und damit auf eine Diskrepanz zu meinem Alltag verweist. Ist der Vorbereitungsdienst also in der Tradition moderner preußischer Menschenführung zu verstehen, wenn auch abgemildert?

Selbst wenn ich explizit eine »Epiphanie« (Adams et al. 2020, 4) beschreibe, also einen besonders bedeutsamen und fokussierten Moment des Erlebens bzw. der Erkenntnis, so drängen sich doch weitere Fragen auf: Denn schließlich hat es sich um ein Rollenspiel im Rahmen einer Seminarveranstaltung gehandelt, die mir somit im Ausbildungskontext eine besondere Bildungschance geboten hat, um ein pädagogisches Angebot. Dies passt zu wiederholten und überhaupt nicht hierarchisch anmutenden Aussagen im Seminar wie »da muss jeder seinen eigenen Weg finden« und damit einer eher auf Autonomie zielenden Menschenführung. Allerdings war die Seminarveranstaltung verpflichtend und in der sehr stressbeladenen sowie von Zeitmangel geprägten Weihnachtszeit wurde durch die LiV ein freier Tag zumindest in diesem Moment fraglos als wertvoller gewertet. Diese Wahrnehmung war umso deutlicher, als ein Unterrichtsbesuch kurz danach anstand.

Man kann das Erleben des Museumsbesuchs also auf eine Verschränkung moderner und spätmoderner Zeitregime beziehen, in der die Frage nach *time on task* gleichermaßen mehrfach bejaht und verneint werden könnte. Das modern-hierarchische *on task* des Drills, das ich als Metapher für den gesamten Vorbereitungsdienst dargestellt habe, ist zugleich als Rollenspiel ein Bildungsanlass, der bei mir viele Emotionen und Reflexionen ausgelöst hat, und daher wiederum als sinnvolle Nutzung von Zeit verstanden werden kann – dabei aber der Ausbildungslogik und dem anstehendem benotetem Unterrichtsbesuch zuwiderlief.

Die in den Erzählungen aufgebrachten Themen werden im nächsten Schritt noch einmal systematisch aufeinander bezogen.

4.3 Autoethnografische Positionierungsanalyse

Eine *erste Positionierung*, die vor allem in den als Erzählung ausgewiesenen Passagen zu finden ist, betont wie willkürlich und wenig zielführend die Behörde kommuniziert bzw. gehandelt hat. Darin nehme ich eine kausale Zuweisung der Verantwortung für lange Fahrtzeiten zur Behörde vor und letztlich begründe ich auch den Abbruch der Ausbildung mit den Fahrtzeiten. Die beklagte »tote« Zeit wird kontrastiert mit dem mühsamen, aber produktiven Erlernen von Routinen, die zu besserem unterrichtlichem Zeitmanagement führen.

In einer *zweiten Positionierung* nehme ich einen distanzierten Blick auf die erste Positionierung ein und abstrahiere dieses Verhältnis mit Blick auf die pädagogisch-psychologische Theorie *time on task*.

Dies ermöglicht eine theoretisierende Perspektive auf den Vorbereitungsdienst und zugleich eine andere Diskussion des Forschungsstands: Nicht nur die wissenschaftlich-pädagogischen Zugänge sind von Relevanz, sondern auch die scheinbar berufsfeldüber-

greifende Ratgeber-Literatur kommt zu ihrem Recht – auch wenn die dort beschriebenen Tätigkeiten eher als *off task* verstanden werden müssen. Denn so wird deutlich, dass auch die nicht spezifisch pädagogischen Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes in ihrer Bedeutung mit den pädagogischen Aufgaben verwoben sind. Möglicherweise kann in dieser Verwobenheit auch aufgezeigt werden, dass die Ressourcen des Vorbereitungsdienstes noch genauer und verschränkter beschrieben werden müssen. Sichtbar wird dies bei der Betrachtung des Museumsbesuchs. Dies kann wiederum darauf verweisen, dass die verschiedenen Aufgaben nicht nur verwoben sind, sondern dass auch das Unterlaufen der pädagogischen Entwicklungsaufgaben durch als logistisch beschriebene Aufgaben ernst zu nehmen ist. Dies gilt insbesondere, wenn das Unterlaufen sich als systematisch und typisch für bestimmte Konstellationen des Vorbereitungsdienstes zeigen sollte, z. B. auf dem Land.

Allerdings können die beiden Positionierungen noch als nah an meinen Eigentheorien verstanden werden (vgl. Bohnsack 2017, 36ff.), weshalb in einem dritten Schritt »contradictions, and frictions within the studied social constellations« (Boll 2024, 676) stärker in den Blick gerückt werden sollen. In der *dritten Positionierung* kann dann darauf verwiesen werden, dass die Formulierung »unterlaufen« immer noch auf eine betroffene Perspektive verweist, die das Handeln der Behörde als wenig sinnhaft und in modernen Zeitregimes erlebt. Das Handeln des Studienseminars erscheint in den Darstellungen eher als von Widersprüchen und unterschiedlichen Zeitregimen geprägt, die mal eher modern mal eher spätmodern und je nach Perspektive *on* und zugleich *off task* erscheinen können. Zudem erscheint das Verhältnis von Behörde zu Studienseminar selbst als kontraproduktiv für die Ausbildung, da widersprüchlich.

Allerdings kann auch *time on task* als spätmoderne Norm der Optimierung selbst hinterfragt werden. Dementsprechend verweist die Versprachlichung des Erlebens der Ausbildung wiederholt auf widersprüchliche oder fragwürdige Normen und Praktiken zwischen modernen Hierarchien und spätmodernen Optimierungsprojekten.

5 Diskussion

Ich habe Literatur zum Vorbereitungsdienst mit Blick auf Zeit diskutiert und dabei unterschiedliche Grade und auch unterschiedliche Ausrichtungen von Normativität in den jeweiligen Debatten aufgezeigt. Methodisch bin ich dann praxistheoretisch und biografietheoretisch auf Zeiterleben als Konstruktion an der Schnittstelle von Biografie und Gesellschaft eingegangen, was auch einen Anschluss an Autoethnografie ermöglicht, die man gewissermaßen im Schnittpunkt beider methodischer Zugänge verstehen kann.

Die leitende Frage habe ich ausgehend von Erzählungen zu meinem Zeiterleben und meinen zeitbezogenen Praktiken im Vorbereitungsdienst diskutiert. Dazu habe ich

insbesondere das Konzept *time on task* auf LiV bezogen und damit die Rolle als »Lehr-linge« (Horstmeyer 2018, 177) betont, die sich mitunter nicht auf den Lerngegenstand, z. B. verstanden als Entwicklungsaufgaben beziehen, sondern auch unterschiedliche Aufgaben *off task* bearbeiten müssen.

Die Fragestellung nach meinem Zeiterleben kann mit Blick auf den Titel des Beitrags so beantwortet werden, dass in meinem Vorbereitungsdienst zu wenig Zeit »fürs Wesentliche« war, nämlich die pädagogischen Entwicklungsaufgaben im engeren Sinne (Keller-Schneider 2021) – zugleich aber auch, dass vor allem die Ratgeber-Literatur nicht-pädagogische Aufgaben ernst nimmt, weniger aber wissenschaftliche Studien, obwohl diese Aufgaben in unterschiedlichem Ausmaß bedeutsam für den Vorbereitungsdienst sein können. Nicht zuletzt begründe ich selbst damit meinen Abbruch der Ausbildung und es deuten sich ein Widerspruch im Erleben der Zeitregime des Studienseminars, der Schule und der Behörde an. Diese wirken mal modernistisch, autoritär und rational, mal eher dynamisch und mit Angebotscharakter. Die Ausbildung selbst ist somit nicht nur durch verschiedene Institutionen geprägt, sondern auch deren unterschiedliche Zeitregime und es kommt infolgedessen zu einem Erleben des Zeitmangels zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Anforderungen.

Limitierend muss darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen einzigen Fall und eine spezifische methodisch-methodologische Perspektivierung handelt. Daher kann in anderen Studien eine andere Relevanzsetzung verschiedener Aufgaben gefunden werden, möglich wäre aber auch die individuelle Agency stärker gegenüber behördlichen oder räumlichen Strukturen zu fokussieren.

6 Ausblick

Ein Zeiterleben, gemäß dem ich keine Zeit für die Entwicklungsaufgaben des Vorbereitungsdienstes habe, ist insbesondere dann für weitere Forschung wichtig, wenn sich die beschriebenen Verhältnisse als systematisch und typisch herausstellen sollten. Dies beinhaltet ggf. auch eine Erweiterung um Materialität und die systematische Berücksichtigung von nicht-pädagogischen Fragen von Logistik. So wäre auszuschärfen, inwiefern *time on task* für den Vorbereitungsdienst eher metaphorisch oder konkreter zu verwenden wäre, aber auch inwiefern damit Optimierungsnormen reproduziert werden.

Dies lenkt weiter den Blick auf Forschung zur Heterogenität der LiV, da sich in diesem Beitrag ländliche Schulen als differenzierend relevant gezeigt haben. Das könnte aber auch dazu führen, nicht nur auf subjektiv unterschiedliches Erleben zu blicken, sondern die klassischen Kategorien sozialer Ungleichheit, schematisch *race, class, gender, body* in ihrer intersektionalen Verwobenheit (Winker und Degele 2010) auf LiV

und den Vorbereitungsdienst sowie dessen zeitliche Verhältnisse zu beziehen. So lässt sich exemplarisch fragen, inwiefern der Vorbereitungsdienst mit *Care*-Arbeit vereinbar ist (Zielke 2025) oder inwiefern die Inklusion von LiV und deren *Crip Time* (Samuels 2017) möglich ist.

Ein Erleben des Vorbereitungsdienstes zwischen starren Hierarchien und Spätmoderne deutet auf Widersprüche im Vorbereitungsdienst hin. Ambivalenzen sind sicher kaum zu vermeiden, das Erleben von Sinnlosigkeit oder »toter Zeit« scheint dagegen weniger produktiv für jegliche Ausbildung. Zumindest in meinem Erleben hat die Behörde gegen das Studienseminar gearbeitet, die (zeitbezogene) Praxis der administrativ-pädagogischen Zusammenarbeit wäre dementsprechend sowohl zur Forschung wie auch zur produktiven Gestaltung des Vorbereitungsdienstes in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Prominent bei Bourdieus Praxistheorie als zwei Facetten des Habitus, *opus operatum* und *modus operandi* (Bourdieu 1987, 98).
- 2 Ich danke dem anonymen Review für das konstruktive Feedback und insbesondere diesen Hinweis.
- 3 Man denke beispielsweise an eine Fahrt von Frankfurt a. M oder Mannheim ins ländliche Rheinland-Pfalz.

Literatur

- Adams, Tony E., Carolyn Ellis, Arthur P. Bochner, Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer. 2020. »Autoethnographie«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 1–21. Wiesbaden: Springer.
- Anderson, Leon. 2006. »Analytic autoethnography«. *Journal of contemporary ethnography* 35 (4): 373–95. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>.
- Becker, Thomas P. 2011. »Lehrerausbildung in der preußischen Rheinprovinz«. In *Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert*, hrsg. v. Ingo Runde, 27–43. Duisburg: Univ.-Verl. Rheinland-Ruhr.
- Benetka, Gerhard und Thomas Slunecko. 2021. »Erleben«, das zur Sprache kommt: Anmerkungen zur Methode der »Introspektion« am Beispiel von Würzburger Schule und Mikrophänomenologie«. *Journal für Psychologie* 29 (2): 17–40. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2021-2-17>.
- Bennewitz, Hedda. 2020. »Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung«. In *Handbuch Lehrerbildung*, hrsg. v. Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke, 188–95. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Boll, Tobias. 2024. »Meet ›me‹ in the field(-notes): The selves and self-relations of autoethnography«. *Qualitative Inquiry* 30 (8–9), 674–83. <https://doi.org/10.1177/10778004231196921>.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Breidenstein, Georg. 2017. »Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1): 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>.
- Ciani, Eleonora, und Marcus Fassl. 2020. »Begehren Als Queeres Phänomen«. *Journal für Psychologie* 28 (1):46–66. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-46>.
- Coletta, Claudio, Tobias Röhl und Susann Wagenknecht. 2020. »On time: temporal and normative orderings of mobilities«. *Mobilities* 15 (5): 635–46. <https://doi.org/10.1080/17450101.2020.1805958>.
- Fischer, Wolfram. 2018. »Zeit und Biographie«. In *Handbuch Biographieforschung*, hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider, 461–72. Wiesbaden: Springer.
- Geimer, Alexander, und Jule Fiege. 2016. »Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundlagen-theorie, Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie in der qualitativen Forschung am Beispiel der Dokumentarischen Methode«. In *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, hrsg. v. Robert Kreitz, Ingrid Miethe und Anja Tervooren, 157–75. Opladen: Barbara Budrich.
- Godwin, Karrie E., Howard Seltman, Ma Almeda, Mandi Davis Skerbetz, Shimin Kai, Ryan S. Baker und Anna V. Fisher. 2021. »The elusive relationship between time on-task and learning: not simply an issue of measurement«. *Educational Psychology*, 41 (4): 502–19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1894324>.
- Greschke, Heike. 2024. »Positioning: analysis with autoethnography – epistemic explorations of self-reflexivity: Introduction to the special issue«. *Qualitative Inquiry* 30 (8–9): 659–62.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.
- Horstmeyer, Jette. 2018. *Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) in Hessen*. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Keller-Schneider, Manuela. 2021. »Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst«. In *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, hrsg. v. Julia Peitz und Marius Harring, 189–201. Münster: Waxmann.
- Koch, Günther. 2023. *Survival Guide Referendariat. Praxistipps für den Vorbereitungsdienst*. Paderborn: Brill/Schöningh/UTB.
- Košinár, Julia. 2021. »Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat«. In *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, hrsg. v. Julia Peitz und Marius Harring, 93–104. Münster: Waxmann.
- Lichtblau, Heike. 2008. »Zeitprobleme im Vorbereitungsdienst und beim Berufseinstieg. Ein Erfahrungsbericht«. In *Zeit in Schule und Unterricht*, hrsg. v. Anja Durdel, Annemarie von der Groeben und Thomas Trautmann, 68–73. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meissner, Sibylle, Samuel Merk, Benjamin Fauth, Marc Kleinknecht und Thorsten Bohl. 2020. »Differenzielle Effekte der Unterrichtsqualität auf die aktive Lernzeit«. In *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*, hrsg. v. Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn, und Eckhard Klieme, 81–94. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25865>.
- Meseth, Wolfgang. 2011. »Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12 (2): 177–97.
- Pille, Thomas. 2013. *Das Referendariat. Eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.

- Reckwitz, Andreas. 2003. »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Rosenthal, Gabriele. 2010. »Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen«. In *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*, hrsg. v. Birgit Griese, 197–218, Wiesbaden: Springer.
- Samuels, Ellen. 2017. »Six Ways of Looking at Crip Time«. *Disability Studies Quarterly* 37 (3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>.
- Schwarz, Jörg, und Sabine Schmidt-Lauff. 2019. »(Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben«. In *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, hrsg. v. Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch, 45–56. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg>.
- Seidel, Tina. 2015. »Klassenführung«. In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Elke Wild und Jens Möller, 107–119. Heidelberg: Springer.
- Terhart, Ewald. 2021. »Lehrerbildner* – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches«. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung* 3 (5): 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>.
- Walter, Johannes, und Martin Rothland. 2023. »Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick«. *SEMINAR* 29 (2): 97–117. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>.
- Winkler, Gabriele, und Nina Degele. 2010. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, 2. Aufl. Bielefeld: transkript.
- Woodman, Dan, und Carmen Leccardi. 2015. »Time and Space in Youth Studies«. In *Handbook of Children and Youth Studies*, hrsg. v. Johanna Wyn und Helen Cahill, 705–21. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_34.
- Zielke, Julia. 2025. »Health Equity und Zeitlichkeit«. In *Handbuch Medizin und Lebenszeit*, hrsg. v. Sonja Deppe, Anne Clausen, Isabella Marcinski-Michel, Mark Schweda und Claudia Wiesemann, 1–7. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68418-4_64-1.

Der Autor

Matthias Grein, HS-Prof. Dr., Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften an der PH Vorarlberg, Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Heterogenität und soziale Ungleichheit, qualitative Methoden, Vorbereitungsdienst

Kontakt: HS-Prof. Dr. Matthias Grein, PH Vorarlberg, Institut für Sekundarbildung & Fachdidaktik, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch; E-Mail: matthias.grein@ph-vorarlberg.ac.at