

Matthes, Dominique; Fuhrmann, Laura  
**'Auszeiten' im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener  
(Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung  
(berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des  
'Lehrer:innen-Sabbaticals'**

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 161-189. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Matthes, Dominique; Fuhrmann, Laura: 'Auszeiten' im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des 'Lehrer:innen-Sabbaticals' - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 161-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323124 - DOI: 10.25656/01:32312; 10.35468/6131-06*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323124>

<https://doi.org/10.25656/01:32312>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Dominique Matthes und Laura Fuhrmann*

## **„Auszeiten“ im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-) Aufgaben?**

**Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-) biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des „Lehrer:innen-Sabbaticals“**

### **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag wird der Ausgestaltung sog. „Auszeiten“ vom Lehrberuf nachgespürt und deren professionstheoretische Bedeutung diskutiert. Im Rahmen eines (berufs-)biografischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsansatzes rückt anhand von empirischem Interviewmaterial aus zwei qualitativen Studien das „Lehrer:innen-Sabbatical“ als Möglichkeit der (Berufs-)Biografiegestaltung in den Blick. So zeigt sich in den Auseinandersetzungen der Lehrpersonen mit dem Sabbatical eine Bearbeitung von berufsbezogenen (Entwicklungs-)Aufgaben. Zentrieren lassen sich diese um spannungsreiche Anforderungen, bei denen im Medium des Habitus ein Aus-tarieren der *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* erfolgt, deren (Nicht-)Vereinbarkeit sich mitunter bestimmend für die Fortführung der Berufstätigkeit erweist. Angesichts der zentralen Bedeutung dieser (Entwicklungs-)Aufgabe der Bewältigung von Verbleib und Mobilität schlagen wir eine Erweiterung im praxeologischen Ansatz von Professionalität im Lehrer:innenberuf vor, der im Kern die Relationen zur individuell-biografischen und lebensweltlichen Ebene stärker berücksichtigt und zugleich Unterstützungsangebote in solchen Professionalisierungsprozessen betont.

### **Schlagworte**

„Auszeit“ im Lehrer:innenberuf, Lehrer:innen-Sabbatical, (Entwicklungs-)Aufgaben, (Berufs-)Biografie und Lebenswelt, Praxeologische Professionsforschung, Dokumentarische Methode

**Abstract****‘Time out’ in the teaching profession as processing of job-related (development) tasks?**

This article examines the organization of so-called ‘time-outs’ in the teaching profession and discusses their significance in terms of professional theory. Within the framework of a (professional-)biographical and praxeological-sociological approach to professions, empirical interview material from two qualitative studies is used to focus on the ‘teacher sabbatical’ as an opportunity to shape one’s (professional) biography. The teachers’ discussions about the sabbatical reveal a processing of career-related (development) tasks. These can be centered around tense requirements in which, within the medium of habitus, a balancing of the relationship between work and life, or between professional role and individual, takes place. Their (non-)compatibility sometimes proves to be determinative for the continuation of professional activity. In view of the central importance of this (developmental) task of coping with staying and mobility, we propose an extension within the praxeological approach to professionalism in the teaching profession, which more strongly considers the relations with the individual-biographical and lifeworld levels, while also emphasizing support offerings in such processes of professionalization.

**Keywords**

‘Time-out’ in the Teaching Profession, Teacher Sabbatical, (Developmental) Tasks, (Professional) Biography and Lifeworld, Praxeological Research on the Profession of Teachers, Documentary Method

**1 Einleitung**

Der Lehrberuf gilt in besonderer Weise als herausfordernd und beinhaltet in seiner sozialen Komplexität für die Akteur:innen ein hohes Potenzial für Krisen- und Ungewissheitserfahrungen (z. B. Hinzke 2018; Paseka et al. 2018). Die damit verbundenen Umgangsweisen von Lehrer:innen zählen zu den mehrdimensionalen „Handlungs- und Anforderungsstrukturen des Lehrerhandelns“ (Hericks 2006, S. 17). Sie werden zugleich auch mit Entwicklungsperspektiven in der Berufsbiografie<sup>1</sup> verknüpft, wenn sie von den Lehrpersonen als konstitutive Aufgaben im

1 In der Forschung zu Lehrpersonen liegen unterschiedliche Termini vor, etwa ‚Berufsbiografie‘ oder ‚(Berufs-)Biografie‘. Differenzen lassen sich u. a. beim Einbezug der (Gesamt-)Biografie bzw. in dem Grad der Fokussierung auf das berufliche Handlungsfeld in der professionstheoretischen Argumentation ausmachen (zum Überblick z. B. Fabel-Lamla 2018). Zwar wird hier aufgrund des Bezuges zur angeführten Studie von ‚Berufsbiografie‘ (z. B. Keller-Schneider 2020, S. 135)

„Kernbereich“ (Keller-Schneider 2020, S. 135) ihres Handelns als „Berufsperson“ (ebd., S. 141) erkannt und bearbeitet werden. Das Praxisfeld der Lehrpersonen wird in dieser Logik strukturiert durch „berufsspezifische Entwicklungsaufgaben, die sich als Entwicklungslinien durch die Berufsbiografie hindurchziehen“ (ebd., S. 135) und zu denen sich die beruflichen Akteur:innen zur Herausbildung ihrer Berufsidentität und zur Professionalisierung ins Verhältnis setzen müssen (Hericks 2006, S. 62f.; Terhart 2001). Mit einer praxeologischen Perspektive verschiebt sich der Blick dabei auf die nicht intendierten, sondern implizit-handlungsleitenden Wissensbestände – „zusammengefasst als *Habitus* – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen“ (Hericks 2006, S. 59, Herv. i. Orig.). Während solche Bearbeitungsformen berufsbezogener Anforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben für die Phase und Phasenspezifik des Berufseinstiegs bereits eingehender erforscht sind, stellen der anschließende Verbleib und die Mobilität von Lehrpersonen selbst eine „umfassende und weiterführende, individuell zu lösende Entwicklungsaufgabe“ (Keller-Schneider 2020, S. 136; siehe auch Herzog et al. 2021) dar. Hierin spiegelt sich die Notwendigkeit einer Perspektivverschiebung im Forschungsdiskurs auf weitere Phasen und ihre Spezifika.

Das Sabbatjahr stellt eine selbstläufig gewählte ‚Auszeit‘<sup>2</sup> vom Lehrer:innenberuf dar (z. B. Jablonka & Rothland 2015; Rothland 2013a), die sich zwischen einer (zeitlich begrenzten) Mobilisierung und einem (vorläufigen) Verbleiben verorten lässt. Denn im Regelfall ruht dann zwar die Berufstätigkeit, die Lehrer:innen bleiben aber weiterhin Angehörige ihres Berufsstandes. Das Sabbatical stellt, ähnlich wie für Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden aufgezeigt (Bonnet et al. i. d. B., S. 74), einen Anlass für Veränderungen in der routinisierten Handlungspraxis dar und bietet Potenziale, den Umgang der Lehrpersonen mit diesem spezifischen (berufs-)biografischen ‚Übergang‘ (Herzog et al. 2021) und den damit verbundenen Anforderungen zu betrachten. Gleichzeitig bleibt dieses Potenzial für Reflexion und Veränderung im *Habitus* eine empirische Frage und muss auch in seiner Normativität betrachtet werden.<sup>3</sup> Wie sich in Befragungen zu Motiven und über explizite Reflexionen zum Sabbatical zeigt, spielen Eigenverantwortung und Autonomiegewinn für die Lehrpersonen eine große Rolle, auch finden in der

---

gesprochen; im weiteren Verlauf des Beitrags verwenden wir den Terminus ‚(Berufs-)Biografie‘, insofern u. a. das Wechselspiel und mitunter Spannungsfeld von privaten und beruflichen Anteilen der Biografie virulent wird.

2 Die einfachen Anführungszeichen werden abgrenzend zur alltagssprachlichen Verwendungsweise eingeführt, insofern es sich hier um empirisch zu rekonstruierende Phänomene handelt.

3 Am Beispiel der empirischen Studie von Arne Heinemann (2018) heben Andreas Bonnet et al. (i. d. B., S. 74) zur habituellen Bearbeitung des Auslandsaufenthaltes hervor, „dass ein Auslandsstudium, sofern es nicht durch Angebote zu Reflexion und Analyse unterfüttert wird, vorhandene Stereotype und Vorurteile der Studierenden eher verstärkt als irritiert“. Demgegenüber konstatieren sie die Potenziale eines gegenteiligen Effekts – etwa eine Irritation oder gar ein Aufbrechen von Perspektiven – bei einer Begleitung von Auslandsaufenthalten (ebd.).

Zeit Bezugnahmen auf die im Berufsalltag erlebten Anforderungen statt, die u. a. Veränderungsnotwendigkeiten für den Wiedereinstieg vor Augen führen (Rothland & Moser 2012, S. 40). Offen ist jedoch bisher, wie durch die Entscheidung zum Sabbatical und in dessen Ausgestaltung die wahrgenommenen berufsbezogenen Anforderungen auf Basis der impliziten Wissensbestände ausgehandelt und bearbeitet werden, d. h. welche handlungsleitenden Orientierungen in diesem Prozess eine Rolle spielen.

In unserem Beitrag nehmen wir zum einen in Erweiterung des quantitativ geprägten Diskurses eine praxeologisch-wissenssoziologische Forschungshaltung ein und verschieben den Blick auf das ‚Wie‘, d. h. die Rekonstruktion der Art und Weise der Verhandlungen des Sabbaticals, womit wir metatheoretisch auf das Implizite der Reflexion (Bohnsack 2022, S. 33) zielen. In den Mittelpunkt dieser sinnverstehenden Perspektive rücken dann nicht die rationalen Entscheidungen zum Sabbatical, sondern die impliziten Erfahrungs- und Wissensbestände der Lehrer:innen in der Bezugnahme auf wahrgenommene Anforderungen im Lehrberuf. Dieser Zugriff bietet zum anderen eine ‚Brücke‘, um die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der langjährigen Berufstätigkeit zu betrachten. Im Fokus stehen die Fragen, wie der Verbleib und die Mobilität im Lehrberuf und die damit verbundenen Anforderungen bearbeitet werden, welche Gelegenheiten sich konkret im Sabbatical bieten und welche impliziten Relevanzsetzungen dabei hervortreten.

Nachdem wir unser Anliegen in den Bezugsdiskursen der praxeologischen Lehrer:innen- und Profession(alisierung)sforschung näher grundiert und method(olog)isch eingeordnet haben (Kap. 2), fokussieren wir über Interviewmaterial kontrastierender Fälle aus zwei Forschungsprojekten im Zugang der Dokumentarischen Methode empirisch auf die impliziten Relevanzsetzungen in der Ausgestaltung des Sabbaticals, die sich in Verhältnissetzungen zwischen beruflichen Anforderungen und deren Vereinbarkeit mit der Lebenswelt zentrieren lassen (Kap. 3). In der anschließenden Komparation der Fälle diskutieren wir, inwiefern sich bei der spannungsreichen Relation von lebensweltlicher und beruflicher Praxis bzw. von beruflicher Rolle und Person (mit Rollen) in diesem Übergang von der Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben<sup>4</sup> sprechen lässt (Kap. 4). Abschließend beleuchten wir die Relevanz der individuell-biografischen und lebensweltlichen Ebene und schlagen vor, diese als querliegende Dimension der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Anforderungen zu verstehen (Kap. 5).

4 Ähnlich wie für den Terminus ‚(Berufs-)Biografie‘ tragen wir mit den Einklammerungen bei ‚(Entwicklungs-)Aufgabe‘ sowohl dem Umstand Rechnung, dass es sich um zu rekonstruierende Phänomene handelt, als auch der Frage, ob den jeweiligen Aufgaben eine Entwicklungsdimension für Lehrer:innen inhärent ist. Ausgehend davon wird in den folgenden Rekonstruktionen zunächst von Anforderungen gesprochen, die in der Komparation auf mögliche Entwicklungspotenziale für Lehrpersonen ausgeleuchtet werden.

## 2 Diskursive und method(olog)ische Verortungen

### 2.1 Die ‚Auszeit‘ und das Sabbatical in der Lehrer:innenforschung

Mit dem Terminus der ‚Auszeit‘ im Lehrberuf fassen wir biografische Übergänge, die von Lehrpersonen selbst gewählt werden und zu einer Unterbrechung der Berufstätigkeit am Ort Schule führen (Herzog et al. 2021, S. 2). Die Untersuchung dieser in der Berufslaufbahn häufig als ‚diskontinuierliche Verläufe‘ oder (weniger diskrepant) als ‚Mobilitäten im Lehramt‘ gefassten Phänomene weisen noch immer theoretisch-konzeptionelle und empirische Leerstellen auf, zudem ist ihre Relevanz für die Entwicklung von Profession(alität) im Lehrer:innenberuf kaum geklärt (zum Überblick ebd.). Dies lässt sich auch darüber begründen, dass es im bildungspolitischen Interesse v. a. um den Verbleib der Berufstätigen im Lehramt geht. Dieser Anspruch wird im wissenschaftlichen Diskurs ähnlich formuliert: „*Lehrer:innen* oder *Lehrer:innen* ist damit nicht nur eine Frage von *Lehrer:innen* werden bzw. *Lehrer:innen* werden, sondern auch von *Lehrer:innen* bleiben bzw. *Lehrer:innen* bleiben“ (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302, Herv. i. Orig.). Dabei wird im Wissen um gesellschaftlichen Wandel zugleich betont, dass „Lehrpersonen gefordert [sind, d. Vf.], sich mit der Berufsidentität sowie der eigenen Professionalisierung auseinanderzusetzen und die Berufslaufbahn aktiv zu gestalten“ (ebd.). Eine Auszeit in Form des Sabbaticals lässt sich insofern als ein zeitlich begrenzter ‚Ausstieg‘ vom Lehrer:innenberuf verstehen, der auch losgelöst von der Berufstätigkeit zu Gestaltungsimpulsen anzuregen vermag und gleichzeitig selbst als (berufs-)biografisches Gestaltungsmoment fungiert (Jablonka & Rothland 2015).

Besondere Relevanz erlangen die Fragen zur Bedeutung solcher ‚Auszeiten‘ im Lehrer:innenberuf aktuell im Diskurs zum Fachkräftemangel, in den sich neben die ausbleibende Studien- und Berufswahl zunehmend persönliche Entscheidungen von Lehrer:innen gegen die Aufnahme und Fortsetzung einer Lehrtätigkeit reihen. Dies wird in Berichterstattungen u. a. mit der fehlenden Attraktivität des Berufsfeldes erklärt. Zwar wurde in der Erziehungswissenschaft vereinzelt und frühzeitig auf Leerstellen im Wissen um die Mobilität im Lehramt aufmerksam gemacht (z. B. Klemm 2022; Herzog et al. 2021) und vor dem Hintergrund der Bedarfskrise diskutiert (z. B. Behrens et al. 2023; Köller et al. 2023), doch gibt es – in bildungspolitischer wie erziehungswissenschaftlicher Hinsicht – wenig empirische Kenntnis darüber, welche Orientierungen auf welche Art und Weise hierbei eine Rolle spielen.

Da solche ‚Auszeiten‘ häufig in Zusammenhang mit Belastungen, Beanspruchungen und Krankheiten thematisiert werden (z. B. Cramer et al. 2018; Rothland 2013b; Lipowsky 2003), liegen v. a. empirische Daten vor, die über die Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen von Lehrkräften gewonnen werden (Hinze 2020, S. 16). Dies trifft auch auf das Sabbatical zu (z. B. Jablonka & Rothland 2015; Rothland 2013a; Rothland & Moser 2012). Gleichzeitig werden

Erkenntnisgewinne zur Bedeutung von ‚Auszeiten‘ auch über fallorientierte und biografisch-rekonstruktive Perspektiven im Beanspruchungsdiskurs angeregt (z. B. Hinzke 2020; Herzog 2007; Combe & Buchen 1996). In den qualitativen Interviewstudien von Barbara Siemers (2005) und Stefanie Hoos (2009) zum Sabbatical stand etwa die „Reaktion auf die berufliche Beanspruchungssituation“ (Jablonka & Rothland 2015, S. 245) im „Anstreben einer zeitlich befristeten Schuldistanz“ mit dem Ziel der Regeneration als retrospektiv erfasstes Kernmotiv der Lehrkräfte“ (ebd.) im Fokus. Die Notwendigkeit, die (Berufs-)Biografie ausgehend von einem praxeologischen Ansatz nicht per se als kontinuierlichen Verlauf anzunehmen, beruflichen Erfolg nicht allein mit Kontinuität zu verknüpfen und für ein Verständnis der impliziten Bedeutungen dieser ‚Auszeiten‘ für Lehrpersonen auch hinsichtlich aktueller bildungspolitischer Diskurse weiter auszuleuchten, ist damit in besonderer Weise unterstrichen.

## 2.2 Die (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen im Spiegel der praxeologischen Lehrer:innen- und Profession(alisierung)sforschung

Ergänzend zum Diskurs um den Wissens- und Kompetenzerwerb von Lehrpersonen sowie um die antinomischen Strukturen im Lehrer:innenhandeln schärft sich ein empirischer Zugriff weiter aus, der auf Phänomene innerhalb der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen fokussiert (zum Überblick etwa Wittek & Jacob 2020; Fabel-Lamla 2018). Diesem liegt eine Doppelperspektivität auf den ‚Beruf in der Biografie‘ und die ‚Biografie im Beruf‘ zugrunde, in dem sich einerseits die für den Lehrberuf unhintergehbare und spannungsreiche Relation zwischen Rolle und Person zeigt (Oevermann 1996) – und in analytischer Hinsicht die Herausforderung, diese Bereiche trennscharf zu differenzieren. Andererseits findet diese Professionsforschung immer auch unter Professionalisierungsperspektive statt, da die Professionalität der Lehrpersonen nicht als gegeben angesehen wird, sondern als phasenübergreifender und lebenslanger Prozess (Terhart 1995).

Verschiedene praxeologische Strömungen innerhalb des (berufs-)biografischen Professionsansatzes nehmen sich dieser Komplexität an und fokussieren über quer- und selten auch längsschnittliche Forschungsdesigns sowie spezifische (meta-)theoretische Ansätze auf unterschiedliche Ausschnitte der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen, etwa die milieuspezifische Herkunft und sozialisatorische Genese des Habitus von Lehrer:innen (z. B. Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018), lebensbiografische Gesamtformungen (z. B. Kunze & Stelmaszyk 2008; Reh & Schelle 2006) oder die phasenspezifischen, berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben und Bearbeitungen von Normen im Berufseinstieg (z. B. Hericks et al. 2018; Hericks 2006).

Ausgehend davon, dass „Lehrer/innen [...], d. Vf.] stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt [sind, d. Vf.]“ (Bonnet & Hericks 2014, S. 4) und empirische Befunde aufzeigen, wie Lehrer:innen ihre berufliche Involviertheit

sozialräumlich sowohl in der Arbeits- als auch Privatsphäre<sup>5</sup> entfalten (z. B. Matthes 2021), wird in professionstheoretischer Hinsicht die Biografie als Ressource bei der Gestaltung des beruflichen Alltags sowie in Hinblick auf Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozesse relevant (auch Hörnlein 2020). Das Verhältnis von individueller (Berufs-)Biografie und (impliziter) Reflexion wird jüngst noch einmal explizit als Leerstelle und Ansatzpunkt in der praxeologischen Professionsforschung betont (Bohnsack 2022, S. 49; Kap. 2.3). Die Frage jedoch ist, welche Bedeutung der individualbiografischen Perspektive zugestanden wird bzw. wie umfänglich diese gedacht oder eher ausgeblendet wird (auch Košinár i. d. B.). Um diese Leerstelle der (berufs-)biografischen Perspektive innerhalb der praxeologischen Professionsforschung zu plausibilisieren, fokussieren wir auf das Modell der Entwicklungsaufgaben, das eine strukturell bedingte „Essenz professionellen Lehrerhandelns“ (Hericks 2006, S. 93) bzw. einen „Kernbereich“ (Keller-Schneider 2020, S. 135) des Handelns von Lehrer:innen fasst und damit wesentliche von den Lehrpersonen zu bearbeitende Anforderungen (bzw. „Teilanforderungen“ ebd., S. 141) definiert. In unseren Untersuchungen zum Sabbatical (siehe Kap. 3) lassen sich Auseinandersetzungen von Lehrpersonen rekonstruieren, in deren Zentrum spezifische Anforderungen stehen, die sich für die eigene berufliche Position und ihr Handeln als bedeutsam erweisen. Die Anschlussfähigkeit an das Konzept entspringt somit empirischen Bezugnahmen, wird gleichzeitig aber durch die Betrachtung der forschungstheoretischen Ebene untermauert. So erscheint uns eine Rekapitulation des Konzeptes gerade auch sinnvoll, da seine Modellierung längere Zeit unangetastet blieb und neben dem strukturgegenetischen Professionsansatz (Kramer & Pallesen 2019, S. 84) in der praxeologischen Professionsforschung an Bedeutung gewinnt (siehe Kap. 2.3).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf hat mehrere Modifizierungen durchlaufen (zum Überblick Hericks 2006, S. 53ff., 59ff. sowie 62ff. etwa in Bezug auf Gruschka 1985; auch Hericks & Kunze 2002), bevor es von Manuela Keller-Schneider (2020) phasenspezifisch als empirisch gestützte Theorieperspektive (weiter-)entwickelt wurde. Uwe Hericks (2006, S. 60, Herv. i. Orig.) führt in Anlehnung an Robert J. Havighurst allgemein aus:

„*Entwicklungsaufgaben* sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d. h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“

5 Wir verwenden in diesem Beitrag zunächst im heuristischen Sinne die großflächigen Begriffe ‚Arbeitsphäre‘ und ‚Privatsphäre‘, wissend um die Komplexität und Vielschichtigkeit sowie die Notwendigkeit der weiteren Ausdifferenzierung der sozialen Räume an anderer Stelle (siehe Kap. 5).

Im Zentrum des Ansatzes geht es um „die Auseinandersetzung mit den vier Feldern des beruflichen Handelns“ (Keller-Schneider 2020, S. 141). In der Modellierung bei Hericks (2006, S. 92 und 94; siehe Abb. 1) gehören hierzu die Entwicklungsaufgaben „Kompetenz“ bzw. in der Reformulierung bei Keller-Schneider (2020, S. 142f.; siehe Abb. 2) „Person: Berufsrolle“ im Sinne einer „Rollenfindung als Berufsperson“ (I), „Vermittlung“ (Hericks) bzw. „Sache: Vermittlung“ (Keller-Schneider) (II), „Anerkennung“ (Hericks) bzw. „Adressaten: Anerkennung“ (Keller-Schneider) (III) sowie „Institution“ (Hericks) bzw. „Institution: Kooperation“ (Keller-Schneider) (IV). Während bei Hericks verschiedene Aspekte innerhalb des jeweiligen Feldes (und an einer Stelle übergreifend) angeführt werden, werden diese bei Keller-Schneider zu jedem Feld im Sinne von drei angenommenen Berufsphasen auf entsprechend drei Ebenen weiter konkretisiert.

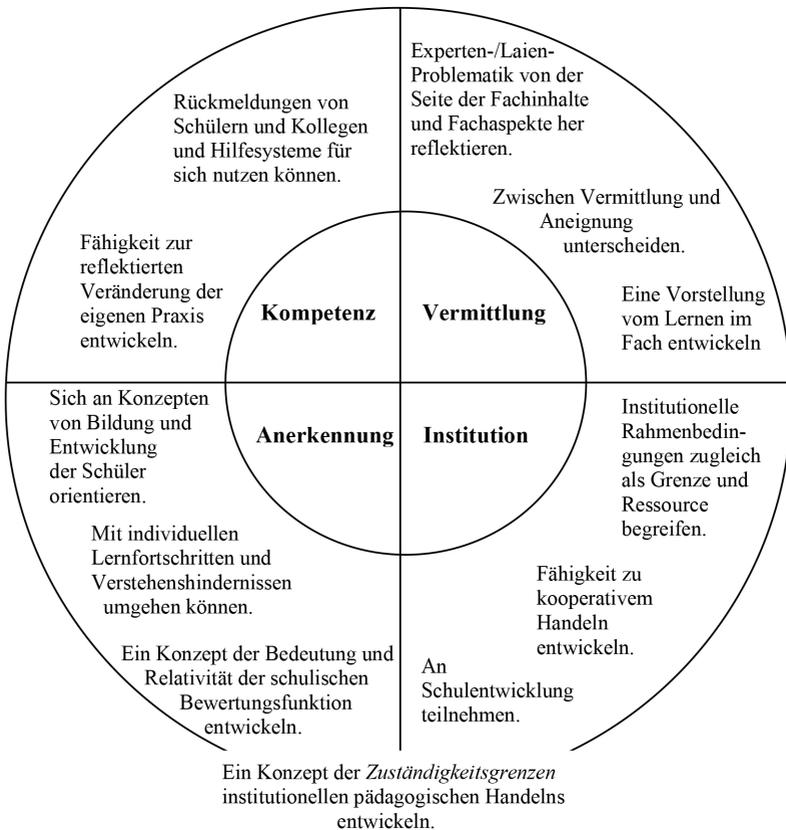


Abb. 1: „Professionelle Bearbeitungsstrategien und Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben des Lehrerberufs“ (Hericks 2006, S. 94)

**Person: Berufsrolle**

**Sache: Vermittlung**

<p><b>Veränderungsbereite Rollengestaltung</b>                  Sich auf aktuelle Anforderungen einlassen                  Bereitschaft für Veränderungen                  Ressourcenbewusste Weiterentwicklung</p>	<p><b>Adressatendifferenzierende Vermittlung</b>                  Den Blick für die einzelnen öffnen                  Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung fördern                  Spezifische Förderung einzelner Schüler/innen</p>
<p><b>Identitätsstiftende Rollenfindung</b>                  Mit den eigenen Ansprüchen umgehen                  Eigene Ressourcen stärken und schützen                  Eigene Möglichkeiten nutzen                  Verantwortung als Berufsperson übernehmen</p>	<p><b>Adressatenbezogene Vermittlung</b>                  Individuelle Passung des Unterrichts erreichen                  Lernen- und Leistungsverhalten beurteilen, fördern                  Elternkontakte aufbauen und pflegen</p>
<p><b>Explorierende Rollenfindung</b>                  Als Lehrperson auftreten, bewirken,                  im Moment das Geschehen verantworten                  Eigene Vorstellungen erkennen,                  erproben und ausdifferenzieren</p>	<p><b>Sachgemessene Vermittlung</b>                  Sachbezogenes Wissen aufbauen                  Unterrichtssequenzen planen, durchführen,                  Ergebnisse und Lernprozesse evaluieren                  Schüler/innen im Lernen begleiten</p>
<p><b>Kohärente Klassenführung</b>                  Klassendynamik erkennen und sich positionieren                  Führungsverantwortung für die einzelne Sequenz                  ausüben</p>	<p><b>Anschlussfähige Kooperation</b>                  Kultur eines Kollegiums erkennen                  Schulkultur und ihre Möglichkeiten wahrnehmen                  Mit asymmetrischen Beziehungen umgehen</p>
<p><b>Anerkennende Klassenführung</b>                  Klassenkultur aufbauen und pflegen                  Unterrichtsabläufe sicherstellen</p>	<p><b>Mitgestaltenden Kooperation in der Institution Schule</b>                  Sich im Kollegium positionieren                  Zusammenarbeit mit Vorgesetzten finden                  Systembezogene Möglichkeiten erkennen und nutzen</p>
<p><b>Adressatendifferenzierende Anerkennung</b>                  Mitakteur:innen in Klassenkulturgestaltung integrieren                  Führungsverantwortung für Prozesse                  von grosser Reichweite übernehmen</p>	<p><b>Mitverantwortende Kooperation in der Institution Schule</b>                  Wandel des Kollegiums als Chance nutzen                  Spezifische Aufgaben im Schulfeld übernehmen</p>

*Aufgabe als Kern der Entwicklung*

**Adressaten: Anerkennung**

**Institution: Kooperation**

Abb. 2: „Berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben entlang der vier beruflichen Entwicklungslinien in den beruflichen Handlungsfeldern“ (Keller-Schneider 2020, S. 146)

An das Ursprungsmodell lassen sich nun verschiedene Anfragen richten: Zum einen wird die Entwicklungsaufgabe ‚Kompetenz‘ sowohl eigenständig als auch als übergreifendes Ziel aller vier Dimensionen gefasst (Hericks 2006, S. 63). Zum anderen findet sich in beiden Modellen der Aspekt des ‚Handelns als ganze Person‘ bzw. des Umgangs mit den Anforderungen vor dem Hintergrund der eigenen Person – und damit ein impliziter Verweis auf das Biografische – lediglich unter der Dimension ‚Kompetenz‘ bzw. der ‚Identitätsstiftenden Rollenfindung‘. In beiden Modellen wird das Lehrer:insein zudem im didaktischen Dreieck gedacht (Keller-Schneider 2020, S. 140; Hericks 2006, S. 63) und sozialräumlich stark an den Ort Schule und die Praxis des Unterrichtens gebunden (weiterführend Matthes 2021; 2018).

Zusammenfassend wird das Biografische in diesem Ansatz primär als zeitliche Entwicklung einer berufsrollenförmigen Identität – eben als „Berufsperson“ (Keller-Schneider 2020, S. 141, Herv. d. Vf.) im beruflichen Handlungsfeld – gedacht. Den Modellen ist insofern eine Perspektive inhärent, die gerade nicht „die ganze Person des ‚Lehrers‘ [...] d. Vf.] (es ist der Habitus der Lehrperson)“ (Bonnet et al.

i. d. B., S. 72, Herv. i. Orig.) in den Blick nimmt, sondern mit dem „Begriff *beruflicher Habitus* auf die Aspekthaftigkeit des empirisch Erfassbaren verweist“ (ebd., Herv. i. Orig.). Zu fragen wäre demgegenüber, ob und inwiefern lebensweltliche Aspekte des Biografischen für die Entwicklung und Professionalisierung als Lehrperson eine eigene fünfte Dimension darstellen können. Oder sie umgekehrt als querliegende Dimension im Sinne einer Relationierung der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen auf der Basis der (auch jenseits des Berufsfeldes) erworbenen implizit-handlungsleitenden Wissensbestände zu allen weiteren Dimensionen zu verstehen sind. Dies dürfte v. a. dann zutreffen, wenn – wie beim Sabbatical – die Ebenen von Arbeits- und Privatsphäre bzw. Berufsrolle und Person explizit zueinander in Relation gesetzt werden.

Diese Anfragen an die Modelle erneuern die Feststellung, dass „eine entscheidende Differenz darin begründet liegt, ob die *Berufsbiographie* oder aber die *gesamte Lebensbiographie* als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrerberuf herangezogen wird“ (Fabel-Lamla 2018, S. 82, Herv. i. Orig.). Im Anschluss daran regen wir – initiiert durch unser eigenes induktives Vorgehen – in unserem Beitrag eine weitere Öffnung zur Bedeutung der (Berufs-)Biografie in Professionalisierungsprozessen an, um über den beruflichen ‚Kern‘ in Raum und Zeit sowie berufsrelevante Vorerfahrungen hinaus in verstehender Forschungshaltung *auch die Relation von (berufs-)biografischer und lebensweltorientierter<sup>6</sup> Perspektive* stärker fokussieren zu können. Die Randständigkeit einer solchen relationalen Perspektive sehen wir darin begründet, dass Professionsforschung sich bisher und konstitutiv v. a. dem „professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne von Lehrarbeit“ (ebd., S. 84) zuwendet und dabei die besonderen Anforderungen der Gleichzeitigkeit einer sozial- und sachbezogenen Interaktion akzentuiert. In Hinblick auf die Heterogenität der (Berufs-)Biografien greift dies aber langfristig zu kurz. Ein Zugriff innerhalb der (Berufs-)Biografieforschung in professionellen pädagogischen Berufen, der das Ausbalancieren von „Unge- wissheit, Riskanz sowie paradoxen oder antinomischen Anforderungen“ (ebd.) nicht nur im Klient:innenbezug, sondern auch im Spiegel der Verstrickung mit lebenspraktischen Umständen der Berufstätigen begreifen ließe, wird etwa in der kritischen sozialen Arbeit diskutiert (zum Überblick Dörr et al. 2015):

„Wir brauchen Kategorien, die sowohl die konkreten äußeren Lebensbedingungen und die Auseinandersetzung mit ihnen wie auch die interne Verarbeitung der Erfahrungen, die inneren Beweggründe der Entscheidungen und den Prozesscharakter der Lebensgeschichte erfassen. Wir brauchen Kategorien, die geeignet sind, das, was in autobio-

6 Relevanz erlangt der heuristische Rückgriff auf die Kategorie der ‚Lebenswelt‘ insbesondere mit Blick auf die Rolle für die (Berufs-)Biografie: „Mit Lebenswelt bezeichne ich einen Ort in der Lebensgeschichte eines Menschen, an dem die Biographie ‚arbeitet‘, an dem der biographische Entwurf Gestalt annimmt, sich das Leben gestaltet und verändert, an dem etwas Lebensbedeutsames geschieht“ (Schulze 2015, S. 111, Herv. i. Orig.).

graphischen Erzählungen auf spezifische Weise zum Ausdruck kommt oder auch nur angedeutet wird, aufzugreifen und zu deuten. Eine solche Kategorie könnte die der ‚Lebenswelt‘ sein, eine andere die der ‚Biographischen Bewegungen‘.“ (Schulze 2015, S. 108, Herv. i. Orig.)

Wir verstehen diese relationale Perspektivierung, in der „die biographisch bedeutsamen Lebenswelten [...] nicht nur nacheinander und nebeneinander, sondern auch ineinander und übereinander [erscheinen, d. Vf.]“ (ebd., S. 114), als Möglichkeit, Aufschluss über die Mehrdimensionalität der Anforderungen in Beruf und Schule, aber auch weiteren relevanten Lebenswelten sowie deren Bearbeitung durch *Lehrpersonen* zu gewinnen.<sup>7</sup>

### 2.3 Zur Bearbeitung der Leerstelle von (Berufs-)Biografie und Lebenswelt: Method(olog)ischer Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode

Ralf Bohnsack hebt in neueren metatheoretischen Abhandlungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung neben interaktionsanalytischen Zugriffen auf die Praxis die Bedeutung „des berufsbiografischen Zugangs“ (Bohnsack 2022, S. 42, 49f.) zur Rekonstruktion der Erfahrungsebene schulischer Akteur:innen hervor. Aus dieser Perspektive heraus können individuelle und erfahrungsbezogene Auseinandersetzungen mit wahrgenommenen Anforderungen (im Sinne von Normen) sichtbar gemacht werden (ebd., S. 33). Er unterscheidet dabei „biografische Analysen im Bereich der Klientel“ (ebd., S. 49), d. h. Schüler:innen, von „berufsbiografischen Analysen im Bereich der beruflichen Akteur:innen“ (ebd.), d. h. Lehrpersonen. In der Differenzierung der Reichweite und Rahmung des Analysehorizontes bedeutet der unterschiedliche Zugriff zugespitzt zunächst, dass der lebensweltliche Kontext aufseiten der Lehrpersonen (als Person mit verschiedenen Rollenbezügen) entweder implizit mitgedacht, oder aber explizit ausgeklammert wird. In der Differenz könnte man von einer biografischen Analyse im engeren und weiteren Sinne sprechen. Diese Unterscheidung geht mit einer grundsätzlichen Ambivalenz einher: So ist dem Zugang zum Biografischen in einer solchen Heuristik eine metatheoretische Hierarchisierung inhärent, wenn sie ein organisational gerahmtes Setting zugrunde legt, um das Phänomen Schule oder Professionalität beschreiben zu können. Demgegenüber verpflichtet die rekonstruktive Logik der Dokumentarischen Methode auf die Extraktion dieser möglichen organisationalen Bezugssysteme und Kontextualisierungen erst aus dem empirischen Material heraus.

<sup>7</sup> Im Anschluss an die sich empirisch abzeichnenden Verhandlungen lebensweltlicher und beruflicher Aspekte in den Interviews zum Lehrer:innen-Sabbatical in Kapitel 3 fokussieren wir im Folgenden die Kategorie der ‚Lebenswelt‘, wohingegen wir die Kategorie der ‚biografischen Bewegung‘ in diesem Beitrag vernachlässigen.

Mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) kann der Vorstrukturierung einer solchen Analyse in der Forschendenperspektive zugleich im iterativen Prozess durch empirische Kontrastierung, Prüfung und ggf. auch einer Re-Formulierung begegnet werden. So lautet es für die Rekonstruktion von Kontexten schulischer Organisation etwa bereits, „dass wir nicht von einer deduktiven Ableitung der alltäglichen Praktiken aus den normativen und rollenförmigen Programmen der schulischen Organisation ausgehen“ (Bohnsack 2023, S. 109). Der Ansatz, der sich auf die Erforschung von Lehrpersonen und ihrer Professionalisierung beziehen lässt, verfolgt insofern die Prämisse der methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscher:innen und stellt die Rekonstruktion der Relevanzsetzungen der Akteur:innen in den Mittelpunkt, d. h. „was die an der schulischen Alltagspraxis beteiligten Akteur:innen selbst darunter ‚verstehen‘“ (ebd., Herv. i. Orig.). Dem folgend stellen wir die Annahme über den Beruf in der Biografie zunächst zurück und halten dies zugunsten einer relationalen Betrachtung offen (siehe Kap. 2.2). Die metatheoretischen Kategorien des Ansatzes ermöglichen einen *relationalen (berufs-)biografischen und lebensweltorientierten* Zugriff für die praxeologische Professionsforschung etwa dort, wo das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen des (Berufs-)Alltags (*Orientierungsschemata*), den (berufs-)praxisbezogenen Orientierungen (*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*) und der Bearbeitung dieser ‚notorischen Diskrepanz‘ im Habitus (*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*) zum Thema wird (Bohnsack 2022, S. 49).

Um einen empirischen Zugang zu den „*Erfahrungen* der beteiligten Akteur:innen mit diesem Spannungsverhältnis und mit dem Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Habitusdispositionen (welche unter anderem das Herkunftsmilieu, die Generation und das Geschlecht betreffen)“ (ebd., Herv. i. Orig.) zu erlangen, wird die Untersuchung der proponierten Performanz und der (impliziten) Wissensbestände der Lehrpersonen über Interviews hervorgehoben. Insbesondere die Analyse von erzählenden und beschreibenden Darstellungen im Interview ermöglicht „Einblicke in die Orientierungsrahmen i. w. S. und somit auch in die Reflexionspotenziale der beruflichen Akteur:innen“ (ebd.). Das sprachliche Handeln wird als praktische Reflexion verstanden, die der impliziten Logik des eigenen Falles folgt. Es handelt sich somit um eine spezifische Art der Reflexion, „eine performative, genauer eine des imaginativen Durchspielens von Rahmungen und Kontextuierungen (Kontingenzen) der Praxis“ (ebd., S. 50). Damit wird zum einen der Stimulation von Reflexionsprozessen über den diskursiven Austausch Rechnung getragen (Helsper 2001, S. 8) und zum anderen die deskriptiv-analytische Perspektive innerhalb der Professionsforschung gegenüber der in ihr mitunter angelegten normativ-bewertenden Perspektive gestärkt (Wittek & Martens 2022, S. 282 in Bezug auf Helsper 2018, S. 129).

Aufgrund ihrer analytischen Differenzierung einer expliziten und impliziten Ebene des Wissens und entsprechender Arbeitsschritte zum Wechsel in der Analysehaltung von der Ebene des *Was* zur Ebene des *Wie* nimmt die Dokumentarische Methode als forschungspraktischer Zugriff eine wichtige Stellung ein. Dokumentarische Analysen in der berufsbiografischen Professionsforschung wenden sich entlang der Spannung von Norm und Habitus (z. B. Hericks et al. 2018) den impliziten Relevanzsetzungen der Lehrpersonen zu: Zur Überwindung der Diskrepanz, die zwischen der Reflexion in der Praxis und der Reflexion ohne Handlungsdruck entsteht, treten dabei vorreflexive Prozesse der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen sowie das Erleben der Akteur:innen in den Vordergrund. Auf der Ebene der Rekonstruktion lassen sich solche Bezugnahmen v. a. über fokussierende Passagen aufzeigen (Bohnsack 2021, S. 36), in denen insbesondere auf der impliziten Ebene Relationierungen zwischen den individuellen Orientierungen und überindividuellen (berufsbezogenen) Anforderungen stattfinden. Die Dokumentarische Methode lässt an dieser Stelle über die reflektierende Interpretation nach dem *Wie*, d. h. nach der Art und Weise dieser Verhältnissetzungen fragen und diese im Zuge der Komparation – in diesem Fall – zu sinngenetischen Abstraktionen überführen.

Mit Blick auf das Sabbatical als Auszeit vom Lehrberuf können Befunde dort vermutet werden, wo die Orientierungen der Akteur:innen dem metatheoretischen Ansatz zufolge (Bohnsack 2022, S. 49) in Spannungen geraten (sind) – etwa auf der Ebene der Bezugsetzung von Beruf, Biografie und Lebenswelt und im Zusammenspiel von eigenen Bestrebungen (positive Gegenhorizonte), kontrastierenden Abgrenzungen zu fremden Bestrebungen (negative Gegenhorizonte) und Einordnungen zur (Un-)Möglichkeit der Umsetzung (Enaktierungspotenziale) individueller Bestrebungen (Bohnsack 1989, S. 28f.). Im folgenden Kapitel greifen wir diese Leitideen zur Analyse auf.

### 3 „*Es gibt ja noch ganz andere Perspektiven*“: Empirische Einblicke und Triangulation zweier Forschungsprojekte

In diesem Kapitel erfolgt über eine komparative Analyse (Bohnsack 2021, S. 69) die Triangulation von Interviewmaterial zum Sabbatical von Lehrpersonen aus zwei Forschungsprojekten, die sich in der praxeologischen Lehrer:innen- und Professionsforschung verorten lassen. Im Forschungsprojekt von Dominique Matthes werden längsschnittlich Übergänge und Veränderungen in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen untersucht. In der Untersuchung von Laura Fuhrmann wird mit einem ethnografischen Zugang in Schulsekretariaten, Stundenplanungs- und Schulleitungsbüros geforscht. In beiden Projekten wurde das Sabbatical von Lehrpersonen selbstläufig Thema. Mit dem Erkenntnisinteresse an den Orientierungen

der Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit dem Sabbatical richten sich die folgenden Rekonstruktionen zu den Fällen *Alexander Wasser*<sup>8</sup> und *Franka Stein* an den im zweiten Kapitel eingeführten Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode aus. Auf der Basis von Fokuspässagen wird aufgezeigt und kontrastiert, wie sich über die Bezugnahme auf das Sabbatical eine Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Anforderungen als (Entwicklungs-)Aufgaben vollzieht und welche Rolle hierbei (berufs-)biografische und lebensweltliche Thematisierungen spielen. Zunächst steht das Sabbatical in der Prospektion von *Alexander Wasser* im Fokus (Kap. 3.1), im zweiten Zugriff handelt es sich um Retrospektionen von *Franka Stein* (Kap. 3.2).

### 3.1 *Alexander Wasser*: „ich muss auf mich aufpassen so das is das wichtigste“

Ein Datensatz aus der Untersuchung von Dominique Matthes umfasst längsschnittlich erhobene biografisch-narrative Interviews. Zwischen 2014 und 2022 wurden Personen zum Verbleib und zur Mobilität im Lehramt befragt. Im ersten Interview war der Gymnasiallehrer *Alexander Wasser* („AW“) nach dem Referendariat gerade in den Schuldienst an einer Oberschule eingetreten. Wie im zweiten Gespräch im Juli 2022 deutlich wird, hat er sich an der Schule sehr engagiert, etwa in der Konzeption und Einrichtung eines neuen Unterrichtsfachs. Dafür erhielt er viel positive Resonanz und einen namhaften Schulpreis, jedoch unterstützten dieses Projekt einige Akteur:innen aus der Schulleitung nicht, was als Belastungserfahrung schließlich zum Schulwechsel führte. Kurz vor dem zweiten Gespräch wechselte *Alexander Wasser* an eine neu gegründete Versuchsschule (Gemeinschaftsschule). Dort erlebt er sich insbesondere im Umgang mit der von ihm begleiteten Lerngruppe wieder als selbstwirksam. Jedoch führen auch hier fehlende Strukturen für Entlastungen auf der Ebene der Kooperation und im Prozess der Entwicklung der Schule zu einer Beanspruchungserfahrung.

Nun steht der Austritt aus dem Beamtenverhältnis bevor, den *Alexander Wasser* jedoch nicht als Kündigung, sondern als „*n selbstfinanziertes Jahr Pause machn*“ (Z. 39) rahmt.<sup>9</sup> In der ersten Fokuspassage geht es nach der Einordnung seiner Tätigkeit an der neuen Arbeitsstätte nach ca. einer Stunde des Interviews um eine Einordnung der Entscheidung für das Sabbatjahr:

AW: alle funktioniern nur (.) an der Versuchsschule [anonymisiert] da gehts nich ums Funktioniern (.) da gehts um Beziehungen da gehts ums Lernen miteinander und sich gegenseitig supporten dabei und das ist der- das ist ein Traum (1) ich hoffe dass das die Schule der Zukunft ist ich hoffe es (.) ich @bete darum@ (.) aber s=muss für die Lehrkräfte managebarer sein (2) ja. ich geh nich dort weg weil das Konzept scheiße is? (.) ich geh dort weg weil=ich mal ne Pause brauche (2) weil ich

8 Alle personenbezogenen Daten wurden durch *Pseudonyme* anonymisiert.

9 Weiterer Austausch dazu, wie *Alexander Wasser* sein Sabbatical seit November 2022 verbracht hat, findet statt. So hat er sein Sabbatical vollzogen und ist wieder als Lehrperson tätig.

bin jetzt fast zehn Jahre im Job ich muss- ich brauch maln Sabbatjahr ich muss ma:!  
 (.) ich muss maln paar Dinge aufarbeiten die ich einfach hab liegnessen s- ähm (.)  
 hab liegnessen (2) ja (unv.) °ganz entscheidend° (Z. 1-10)

*Alexander Wasser* kontrastiert im Sprechen die Versuchsschule mit einem Abarbeitungsmodus, dem er in der Wendung „*alle funktionieren nur*“ Ausdruck verleiht. Mit diesem Funktionieren verweist er auf einen Modus, der wenig Zeit zum Nachdenken lässt. Zudem wird der Aspekt der Fremdbestimmung betont: Während die eigenen Relevanzsetzungen in den Hintergrund rücken, wird sich an etwas abgearbeitet, das einer mechanisch-technokratischen Ausübung ohne Raum für Weiterentwicklung oder Neuentwürfe ähnelt. In der Versuchsschule, die als Gegenentwurf fungiert, „*geht um Beziehungen*“ und die Weiterentwicklung im Sinne eines Lernens im Kollektivgeschehen. Indem diese Lernprozesse durch Andere unterstützt werden, wird das Kollektiv zur Ressource für ein gemeinsames Lernen, das sich dann auch auf die einzelnen Individuen auswirkt. Für *Alexander Wasser* ist dies eine idealtypische Form der Arbeit („*Traum*“, „*Schule der Zukunft*“). Es zeichnet sich jedoch eine Ambivalenz ab, denn einerseits stellt der schulische Sinnentwurf (Helsper 2008) als positiver Gegenhorizont einen erstrebenswerten Zustand der Berufsausübung dar, der andererseits noch nicht enacted ist. Seinen Niederschlag findet diese Ungewissheit der Realisierung auch darin, dass er darum „*betet, d. Vf.*“, womit die eigene Einlösung oder zumindest eine Mitwirkung daran einer höheren Macht zugesprochen wird. Zwar werden die wahrgenommenen Anforderungen nicht als fachfremd zurückgewiesen, aber ein Optimierungsbedarf markiert und dieser als grundlegender Auftrag an Schule und deren Entwicklung zurückgespielt. Der schulische Sinnentwurf erfordert eine bessere Handhabbarkeit („*managebarer*“), wenn die Ressourcen für die Bewältigung des überbordenden Pensums von *Alexander Wasser* als (doch) zu gering kritisiert werden und selbst das Fundament eines kollektiven und unterstützenden Lernens dagegen nicht ankommen kann („*ich geh nich dort weg weil das Konzept scheiße is*“).

Die wahrgenommene Beanspruchung und der Wunsch sowie Bedarf nach einer „*Pause*“, die perspektivisch den Wiedereinstieg ermöglicht, werden als relevante Motive für den Weggang von der Schule gesetzt. Gegenüber den zehn intensiven Jahren im Job erlangt das Sabbatjahr den Status einer Unterbrechung des Arbeitslebens und eine Befreiung aus dem überbordenden Aufgabenpensum. Aus dieser selbstbestimmten Distanznahme von der Fremdbestimmung der beruflichen Tätigkeit ergeben sich Freiheiten, „*maln paar Dinge aufarbeiten*“ zu können, für die in der Vergangenheit keine Zeit gewesen ist. Der Lehrer steigt dabei in die Biografiegestaltung jenseits der Schule um und versteht das Sabbatical als Möglichkeit der ‚Aufarbeitungsarbeit‘ in der Privat-Sphäre. Anstelle einer Harmonisierung

oder Verbindung stehen Lehrberuf und Privates parallel zueinander und lassen keine Synergien zu, d. h. entweder Arbeit oder Privates kann bearbeitet werden.

Dies kumuliert schließlich in einem vollständigen Austritt aus der Berufstätigkeit:

AW: also:: es is so viel Arbeit unnötig entstandn und das °huäx° s mag=ich überhaupt nich. und deshalb ähm war bei mir halt irgndwann so:: krass die Luft raus dass=ich gemerkt hab (.) wenn=ich jetz noch sehr viel länger wa- so weitermache dann bin=ich eh langzeitkrank und des hilft ja auch niemandem (.) und deshalb möcht=ich gern einfach ähm:: (2) ja n selbstfinanziertes Jahr Pause machn und da das so im System wohl nich vorgesehn is? (.) also die einzige Option die du hast is ne Beurlaubung durch die [anonymisiert: Schulbehörde] aber in Zeiten des krassen Lehrermangels wirst du die niemals genehmigt kriegn? (2) ähm (.) hab ich beschlossn ich muss (.) ja ich- ich werd=mir das Jahr jetz selber verordnen? (.) meine Freundin is=mitm Studium jetz fertich? das heißt ähm (.) der optimale Zeitpunkt jetz rauszugehn so so so s- sehr mir das °weh tut° das Beamtenverhältnis aufzulösen zu müssn (.) also der Schritt is massiv radikal (.) ich hätte früher vor sowas sehr sehr große Angst gehabt aber durch den Schritt von der altn Schule auch wegzugehn (.) da lernst man plötzlich auch mal sich von etwas zu trennen (.) (Z. 35-49)

Das Sabbatjahr erhält für *Alexander Wasser* eine Schutzfunktion gegenüber den erhöhten Beanspruchungen des Berufsalltags sowie den fehlenden strukturellen Voraussetzungen, um diese reduzieren zu können und handhabbar zu halten, womit sich zudem das Risiko der Langzeiterkrankung abzeichnet. Deutlich wird ein Mangel an Strukturen, die eine Beschäftigung mit Anforderungen innerhalb des Berufsalltags ermöglichen würden, dann auch darüber, dass die Entscheidung für ein selbstfinanziertes Sabbatjahr letztlich unter Auflösung des Beamt:innenverhältnisses getroffen wird. Trotzdem wird die ‚selbstverordnete Auszeit‘ für *Alexander Wasser* zur erstrebenswerten und notwendigen Möglichkeit, die privaten Interessen verfolgen zu können, die im Berufsalltag – gerade durch das überhöhte Pensum – keine Zeit finden. Das Sabbatjahr wird in diesem Spannungsverhältnis zum Ausdruck von Eigenmächtigkeit und (Wieder-)Erlangung von Handlungsfähigkeit, indem es als selbstbestimmte Entscheidung auch gegen die strukturellen Vorgaben und trotz Verlust an beruflicher Sicherheit durchgesetzt wird. Gleichzeitig geschieht dies nicht leichtfertig, vielmehr wird auf die Kosten dieser Selbstfürsorge verwiesen. Denn die Auflösung des Beamt:innenverhältnisses stellt für *Alexander Wasser* einen „massiv radikalen Schritt“ dar, der „weh tut“ und damit in erheblichem Maße in die persönliche Unversehrtheit einwirkt. Die Entscheidung wird als einschneidendes Ereignis in der eigenen beruflichen Biografie entworfen, insofern es eine klare Abwendung von dem System Schule und dem Beruf ist. Eine solche Trennung wurde zwar bereits im Weggang von der alten Schule vollzogen, hier nimmt sie jedoch eine gesteigerte Form an, denn von Schule wird sich (im Modus der Auszeit) vorerst vollständig abgewendet. Bei *Alexander*

*Wasser* beeinflusst die Auszeit somit maßgeblich die Berufsbiografie, indem mit ihr über den Verbleib im Lehrer:innenberuf entschieden wird.

### 3.2 *Franka Stein*: „das ist natürlich sehr intensiv, ganz anderes Ding als vorher“

Im Zuge der Beobachtungen im Schulsekretariat, Stundenplanungs- und Schulleitungsbüro werden mitunter Fälle von (längerdauernder) Abwesenheit im schulischen Geschehen und die darauf bezogenen organisationalen sowie auch individuellen Umgangsweisen virulent. Dazu zählt bspw. das Sabbatical der Lehrerin *Franka Stein* („FS“), die an einer Integrierten Gesamtschule tätig ist. *Franka Stein* berichtet in der Feldphase im Juni 2022 zunächst im Schulsekretariat von ihrem 2021 vollzogenen Sabbatical, dessen Ausgestaltung sie in einem Interview im August 2022 nochmals eingehend thematisiert.

Auf die Frage, wie es zum Sabbatjahr gekommen ist, beschreibt *Franka Stein* zunächst eine frühere, als sehr stressig wahrgenommene Arbeitssituation, da sich in ihr berufliche Aufgaben (Doppelabitur) und private Aufgaben (Hochzeitsvorbereitungen) aneinanderreihen. Gleichzeitig spielte sie in dieser Zeit mit dem Gedanken, in den Auslandsschuldienst zu gehen, der für sie jedoch mit einer drohenden Fortführung beruflicher Beanspruchungen verbunden war. Das Sabbatjahr wird schließlich zum Gegenentwurf, der ein höheres Maß der Distanzierung von Schultätigkeiten erlaubt. Ebenso wie bei *Alexander Wasser* sind auch bei *Franka Stein* die Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit beruflichen Beanspruchungen ein zentraler Impuls für die Entscheidung zum Sabbatical. Im Unterschied zu *Alexander Wasser* wird *Franka Stein* das Sabbatical zum gewählten Zeitpunkt, in ihrem Bundesland und in ihrer Fächerkombination jedoch genehmigt. Im Sabbatical selbst wird dann vor allem der Verbleib im Beruf zu einer zentralen Aufgabe, die Bearbeitung findet:

FS: Was ich, ich hatte dann irgendwann hab ich angefangen Online-Fortbildungen zu machen, weil ich festgestellt hab, okay, die Fortbildungen, die sind ja jetzt alle, geht ja sowieso keiner mehr hin, ja?! Also kannst du ja auch online dran teilnehmen. Und irgendwann in diesem verregneten Lockdown-Winter dacht ich, ach könntst ja auch irgendwie was Sinnvolles machen, und hab dann tatsächlich Fortbildungen besucht. (Lachen). Online. (Z. 503-508)

[...]

Zwei Fortbildungen hab ich gemacht und dann war ich bei der Einführungsveranstaltung für das neue Team Fünf, also da gibt's immer am Ende des Schuljahres für das kommende Team Fünf, also die Tutorinnen, die ne fünfte Klasse übernehmen. (2s) ähhhm gibt's ne Einführungsveranstaltung von zwei, drei Tagen, (1s) ähhhm da wird viel besprochen, äh welche Kinder das sind, wi-wie man die jetzt begrüßt, wie die ersten Tage ablaufen und so weiter. Da war ich dann auch einfach online mit dabei. (2s.). Ja. (3s). Und ich bin ja in den ÖPR

nochmal gewählt worden, (I: Lachen) in Abwesenheit, und da war ich auch bei der äh konstituierenden Sitzung online mit dabei (...) (Lachen) Ja. Aber das war ganz okay, weil das dann gegen Ende alles war, von dem, von dem Sabbatjahr und ich dann auch gemerkt hab, ich hab auch wieder Bock zurückzukommen, also insofern war das, war das in Ordnung. (Z. 521-531)

*Franka Stein* spricht in dieser Passage über die Erfahrungen, die jenseits ihrer beruflichen Auszeit doch zu einer beruflichen Involviertheit geführt haben. Zunächst lassen sich Orientierungen herausarbeiten, die sich auf die explizite Wahrnehmung der Arbeitswelt und Teilnahme an dieser während des Sabbaticals und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit sich selbst (auch bei Siemers 2005, S. 51) beziehen. Sie zeigt in Bezug auf ihre eigene berufliche Entwicklung und ihr persönliches Wachstum eine engagierte und eigeninitiative Haltung, die sich im Besuch digitaler Fortbildungen spiegelt. Interessant erscheint, dass *Franka Stein* trotz den im Interview oftmals hervorgehobenen positiv wahrgenommenen Effekten in der Auszeit offenbar an einen Punkt gelangt, der für sie weniger erfüllt erscheint – und über den Besuch von Fortbildungen mit neuem Sinn gefüllt werden muss („*was Sinnvolles machen*“). An dieser Stelle tritt ein positiver Gegenhorizont hervor, in dem die berufliche Rolle trotz der Abwesenheit bestmöglich auszufüllen versucht und die Identifikation mit der Rolle gestärkt wird. Die aufrechterhaltene Verbundenheit zur Schule, der persönliche Einsatz für die Arbeit in der Auszeit, der hohe Grad an Selbstorganisation und die Bereitschaft, mit diesen Umständen aus der Distanz flexibel umzugehen, zeichnet sich auch in der Partizipation bei der Gestaltung und Planung der Einführungstage für die Schüler:innen der fünften Klassen ab – und kommt zudem in der Aufgaben- und Verantwortungsübernahme im Personalrat zur Geltung. Die Legitimierung der Involviertheit, dass sie gegen Ende ihres Sabbatjahres wieder „*Bock*“ hatte, zurückzukommen, lässt insgesamt auf eine positive Einstellung zur Arbeit schließen. Zugleich scheint über die aufrechterhaltende Beteiligung an Schulinterna, -veranstaltungen und Lerngelegenheiten sowie der Amtsübernahme eine Anschlussfähigkeit an die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen als auch mit der Schule selbst vorzuliegen.

Während wir in der ersten Passage v. a. Aufschluss über die fortdauernde Involviertheit von *Franka Stein* in organisationale und kollektive Praktiken erhalten, zeigt die zweite Passage, dass auch eine Re-Fokussierung der Ausrichtung der pädagogischen Tätigkeit stattfindet:

- FS: Also das war auf jeden Fall eine Sache aus dem Sabbatjahr, dass ich gemerkt hab, ich hab mehr Lust (2s), ähm (2s), also professionelle Lu- pädagogische Lust auf Beziehungen als auf Wissensvermittlung und äh deswegen hab ich mich (1s) ganz bewusst dafür entschieden, wieder ne fünfte Klasse zu nehmen, statt in ne Tutorenschaft in der Oberstufe zu gehen, wo ich weiß, okay, da geht's eher um Wissensvermittlung und darum die fit zu machen für en Studium dann später. Und (3s) konnte mir dadurch auch nicht nur aussuchen, welche Art von Klasse ich unterrichten

möchte, sondern auch mit welcher Kollegin ich das zusammen machen möchte, äh (3s) und auch das ist total (2s) ähm (2s) intensiv tatsächlich und (4s) ähm sehr-sehr erweiternd einfach äh i-im Vergleich zu dieser, zu dieser Aufgabe in der Oberstufe, wo du auch alleine als Tutorin da stehst. Und jetzt mach ich das mit einer Kollegin, die äh pädagogische Fachkraft ist, also die auch nochmal ne andere Ausbildung hat als ich, und wir arbeiten quasi als multiprofessionelles Team (kurzes Lachen) zusammen und äh ergänzen äh uns dabei sehr, und das ist natürlich sehr intensiv, ganz anderes Ding als vorher. Ja. (Z. 552-564)

In der Passage erzählt *Franka Stein* von ihrer Entscheidung, sich nach dem Sabbatjahr pädagogisch neu auszurichten, indem sie anstelle einer „Tutorenschaft in der Oberstufe“ eine fünfte Klasse übernehmen möchte. Ausschlaggebend ist dabei für sie die Konzentration auf die pädagogische Beziehungsarbeit statt auf die „Wissensvermittlung“, die aus ihrer Perspektive eher auf eine Vorbereitung für das Studium zielt. Hinzu kommt die Möglichkeit, dass sie mit der Übernahme der fünften Klasse mitentscheiden kann, „mit welcher Kollegin“ sie „das zusammen machen möchte“. Die Zusammenarbeit mit einer pädagogischen Fachkraft, die eine andere Ausbildung hat als sie, wird von ihr als „sehr intensiv“, aber in der gegenseitigen Ergänzung als erweiternd bezeichnet.

#### 4 Komparation und professionstheoretische Diskussion der Fälle

Für beide Fälle lässt sich aufzeigen, dass die Lehrpersonen trotz des Sabbaticals – oder gerade dadurch angeregt – eine intensive Bearbeitung von Themenstellungen vornehmen, die sich *zum einen* auf Verhandlungen berufsbezogener Dimensionen beziehen. Die Lehrpersonen rahmen die kenntlich gemachten Anforderungen als zentral für die eigene (berufliche) Weiterentwicklung und setzen sich auf der Basis der eigenen Orientierungen ins Verhältnis zu diesen. Die Rekonstruktionen weisen dabei Anschlussstellen zu den o.g. Dimensionen der Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006) und Keller-Schneider (2020) auf. So lassen sich bei beiden Lehrpersonen Anforderungen identifizieren, die spezifisch für ihren Status, bereits längerfristig beruflich tätig zu sein, also nicht mehr am Anfang, aber noch nicht am Ende ihrer Berufstätigkeit zu stehen und bspw. von Keller-Schneider (2020, S. 146) in der zweiten Ebene des Modells der Entwicklungsaufgaben verortet werden (siehe Abb. 2). Allerdings geht es uns im Sinne der rekonstruktiven Logik und des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes um keine subsumtive Übertragung der Entwicklungsaufgaben, sondern um eine fallsensible Diskussion als (Entwicklungs-)Aufgaben, um Erweiterungen und Begrenzungen für den Kontext des Sabbaticals vorzunehmen (Kap. 4.1). Denn *zum anderen* bieten die Verhandlungen der Auszeit auch Erkenntnisse, die sich stärker auf die lebenswelt-

liche Ebene beziehen – und die eine (Entwicklungs-)Aufgabe zum Umgang mit dem Verbleib im Lehrberuf, angeregt durch die unterschiedlichen Formen der Mobilisierung, darzustellen scheinen (Kap. 4.2). Gerade über die Betrachtung des Lehrer:innen-Sabbaticals zeigen sich somit deutliche Verschränkungen der berufsbezogenen und lebensweltlichen Ebene für die Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben, die in bisherigen Konzeptionalisierungen bislang implizit verblieben sind. Die fallinternen Befunde werden im Folgenden in eine abstrahierende Gesamtschau gebracht und professionstheoretisch betrachtet.

#### 4.1 Empirische Rückbezüge zu (Entwicklungs-)Aufgaben

Bei *Alexander Wasser* scheint ein Orientierungsrahmen auf, der ein hohes berufliches Engagement und eine starke Identifikation in Bezug auf das Kollegium an der Schule und seine individuelle Berufspraxis aufweist. Dies verdeutlicht sich u. a. an Tätigkeiten, die sich im phasenspezifischen Modell der Entwicklungsaufgaben insbesondere im Bereich der Kooperation sowie der Ebene der Anerkennung (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) verorten lassen: Er beteiligt sich aktiv an schulischen Entwicklungsprozessen und übernimmt auf verschiedenen sozialen Ebenen des Schulalltags Verantwortung (z. B. im Aufbau eines neuen Fachs, einer neuen Schule, im Umgang mit seiner Lerngruppe) und scheut dabei das Neue nicht. Vielmehr stellt er im Rahmen der jeweiligen Arbeitssituation Anschlussfähigkeit an die Konzepte her, greift diese auf und agiert zugleich als kritischer Beobachter, insofern er nicht alles fraglos an- und übernimmt. Eine fundamentale Kritik an den beruflichen Anforderungen wird jedoch an den Stellen deutlich, als es um die fehlende Unterstützung bei der Bewältigung der Arbeitslast geht, für die lebensweltliche Anforderungen in den vergangenen zehn Berufsjahren überdies deutlich nachrangig gestellt wurden. In der Auseinandersetzung mit den beruflichen Aufgaben – gerade auch in ihrer dominierenden Stellung zur lebensweltlichen Ebene – wird nun eine Externalisierung vorgenommen, wenn die Veränderungsmöglichkeiten als nicht in der Hand der einzelnen Lehrpersonen liegend verortet und der eigene Handlungsbereich bei der Verwirklichung der mitgetragenen pädagogischen Konzepte darüber als eingeschränkt entworfen wird. Die Strukturen „im System“ (Z. 40) der Schulaufsicht werden hier auf einer höher aggregierten Ebene als Begrenzung für das individuelle Handeln und damit auch die Weiterentwicklung der eigenen Rolle im Beruf (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) gezeichnet, während hingegen die Einzelschule wohlwollender und eher auf der Ebene kollektiver Belastung und in Bezug auf Missstände im organisationalen Management in Erscheinung tritt. Der Bruch findet dabei schon viel früher statt, da seine Anträge auf Freistellung für ein Sabbatical bzw. seine Anträge auf Teilzeitarbeit immer wieder abgelehnt wurden. Im Weggang von der Schule und aus dem Beruf wird einer weiteren Auseinandersetzung mit den beruflichen Aufgaben vorerst entsagt und der Fokus auf die lebensweltliche Gestaltungsarbeit

verschoben. Allerdings ist dieser Prozess maßgeblich moderiert durch fehlende Kooperation und Anerkennung seitens des Schulsystems, wenn aus Sicht des Lehrers gegenüber der Vielzahl an Anforderungen nicht ausreichend Möglichkeiten für eine Distanznahme und daraus entwickelte Handlungsperspektiven innerhalb des Berufsalltags zur Verfügung stehen.

Im Orientierungsrahmen von *Franka Stein* finden sich besonderes Engagement, soziale Verbundenheit (mit Teilen des Kollegiums) und Verantwortungsübernahme durch eine intensive Mitarbeit an der Einzelschule, wobei dies gleichzeitig mit der Notwendigkeit der Absicherung ihrer Entscheidungen durch äußere Instanzen verknüpft ist. Neben den Aushandlungen, die sich in Anlehnung an das Modell der Entwicklungsaufgaben ebenso in der Ebene der Kooperation zentrieren lassen, finden sich auch Anschlüsse an die Bereiche der Berufsrolle und Vermittlung (Keller-Schneider 2020, S. 142f.): *Franka Stein* geht, angeregt durch das Sabbatjahr, in einen Prozess der Entwicklung und auf die Suche nach Identifikationsfiguren in ihrer beruflichen Rolle, zeigt sich dabei offen für das Neue und kann aus dem Sabbatjahr persönliche Erkenntnisse benennen und überführen. Die von *Franka Stein* laborierte Bearbeitungsform der (Entwicklungs-)Aufgaben ist jedoch auch als ambivalent zu kennzeichnen: Zwar wählt sie das Sabbatical zum Ausgleich des Verhältnisses von Beruf und Person, was sich in einer Teilzeitanpassung vor und nach dem Sabbatical niederschlägt (auch Rothland & Moser 2012), löst jedoch die intensive berufliche Involviertheit während des Sabbaticals und im Anschluss daran nicht grundsätzlich auf. Beide Bearbeitungsformen führen trotz Autonomiegewinn und Fortentwicklung im Erleben der Lehrerin primär zu einer Anpassung an die strukturellen Bedingungen des Berufsfeldes und damit zu deren Stabilisierung. Zudem erkennt die Lehrerin zwar – angeregt durch das Sabbatical und den Zuwachs an Sicherheit bei ihren eigenen Handlungsentscheidungen – ihre persönliche Stärke in der Orientierung auf soziale Phänomene im Lehrberuf und vermag diese in ihrem beruflichen Handeln fruchtbar zu machen, doch wird die Rollenfindung als Lehrkraft demgegenüber einseitig auf die pädagogische Vermittlungsweise in der Interaktion mit den jüngeren Schüler:innen reduziert und die Rolle bei der Anerkennung des sachbezogenen Vermittlungsauftrags (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) verkannt. So gibt sich *Franka Stein* auf der Ebene ihres beruflichen Handelns dem Gedanken hin, in der fünften Klasse keine Wissensvermittlerin mehr sein zu müssen (und dies so entscheiden zu können). In der individuell herausgestellten Motivation durch ihre lebenspraktischen Erfahrungen und deren Übertrag in die Lehrerin-Schüler:innen-Beziehung liegt zugleich das Risiko einer De-Professionalisierung. Damit werden zwar verschiedene, für das professionelle Lehrer:innenhandeln zentrale Bereiche, die auch im Konzept der Entwicklungsaufgaben formuliert werden, zueinander in Relation gesetzt, finden dabei aber auf eine Weise Bearbeitung, die sich gegenläufig zu einer komplexitätsadäquaten und theoretisch fundierten Auseinandersetzung erweisen.

#### 4.2 (Entwicklungs-)Aufgabe *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. Berufsrolle und Person*

In beiden Fällen schlägt sich in den Ausführungen zum Sabbatical eine Auseinandersetzung mit Anforderungen im Lehrer:innenberuf nieder, die zentral um die Frage nach einer *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* kreisen. Im Wechselspiel mit den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, die das Sabbatical bei *Franka Stein* ermöglichen, bei *Alexander Wasser* dagegen begrenzen, zeigt sich im Fallvergleich die Thematisierung der *Spannung der Relationierung und damit verbundenen (Nicht-)Vereinbarkeit* von berufsbezogener und lebensweltlicher Ebene unterschiedlich. Während bei *Franka Stein* im Umgang mit der Kontingenz durch das Sabbatical keine Grenze überschritten werden muss und die Orientierung an Sicherheit bei der Durchführung enacted werden kann, enacted sich bei *Alexander Wasser* eine Ungewissheit zwangsläufig durch die Abwendung vom Beruflichen hin zur lebensweltlichen Perspektive des Biografischen. Indem sich bei *Alexander Wasser* die Verhältnissetzung zu den vorgefundenen Bedingungen für die Bearbeitung der Anforderungen im Berufsalltag im *Modus der Priorisierung* zur bisher unterrepräsentierten privaten Sphäre verschiebt, beeinflusst die Auszeit seine (Berufs-)Biografie. Persönliches und Berufliches werden (und bleiben vorerst) als zwei Lebensweltbezüge konsequenter voneinander getrennt, um deren Verhältnis überhaupt erst einmal anzugleichen. Bei *Franka Stein* hingegen bedingt die (Berufs-)Biografie die Auszeit und diese zugleich den Wiedereinstieg. Indem die institutionellen Voraussetzungen für das Sabbatical ihr sowohl aus privaten Gründen die Lösung vom als auch die Fortsetzung der Teilhabe am beruflichen Kontext ermöglichen und zudem lebensweltliche Erfahrungen in die Unterrichtspraxis übertragen werden, zeigt sich bei ihr ein *Modus der Kompatibilisierung*. In dieser Perspektive verschmelzen Persönliches und Berufliches wechselseitig stärker miteinander. Beiden Fällen ist zu eigen, dass sich durch den Schritt in das Sabbatical jeweils eine *Stabilisierung des Verhältnisses* dokumentiert, dabei jedoch unterschiedliche Herausforderungen für das professionelle Handeln evozieren.

## 5 Fazit

Während die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Forschung bislang vor allem für den Berufseinstieg untersucht wurde, hat der Beitrag über den Fokus auf das Sabbatical zweier Lehrpersonen, die bereits mehrere Jahre im Schulbetrieb tätig sind, die Auseinandersetzung mit (Entwicklungs-)Aufgaben im *Berufsverlauf* aufgezeigt und professionstheoretisch am Fall diskutiert. Dabei wurde in der Komparation der Fälle *Alexander Wasser* und *Franka Stein* über die Pro- und Retrospektion deutlich, dass der Weiterverbleib im Beruf und dessen

Ausgestaltung ein generell – und nicht nur im Sabbatical als konkrete Form der Mobilität – relevantes und als (Entwicklungs-)Aufgabe zu bearbeitendes Thema für Lehrpersonen darstellt, was sich angesichts der aktuellen Bedarfskrise noch deutlich zuspitzen dürfte. Der relationale, rekonstruktive (berufs-)biografische und lebensweltorientierte Zugang zu Lehrpersonen führt einerseits heuristisch die Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Berufsfeldes aus verschiedenen Anforderungsbereichen mit, rückt andererseits aber auch die lebensweltliche Perspektive und ihre Verstrickungen mit der Berufsrolle in den Blick. Darüber lässt sich als ein zentrales Erfordernis im Lehrer:innenberuf für die beiden Fälle die *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* bestimmen, das über das Sabbatical mit verschiedenen und auch entgegengesetzten handlungsleitenden Orientierungen Bearbeitung findet. Das Sabbatical als positiver Gegenhorizont zu den berufsbezogenen Anforderungen trägt in der Fokussierung auf die Lebenswelten der Akteur:innen für beide Fälle ein Enaktierungspotenzial für Veränderung in sich. Dennoch lassen sich die rekonstruierten Bearbeitungsweisen als eine Stabilisierung des Verhältnisses von Arbeits- und Lebenswelt verstehen, sei es im Modus einer intensivierten Verzahnung oder einer intensivierten Separierung.

Aus diesen Befunden zur Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben über das Sabbatical kristallisieren sich u. E. bedeutsame Anschlussstellen für eine Erweiterung des praxeologischen Ansatzes von Professionalität im Lehrer:innenberuf heraus:

1. Anschlussfähig erscheinen die Rekonstruktionen an aktuelle Debatten der praxeologischen Professionsforschung, die Potenziale für Entwicklungen unter dem Stichwort der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 7) dort erwarten, wo unter Handlungsentlastung und in der Einnahme einer verstehenden Haltung Möglichkeiten reflexiver Zuwendungen zur Berufstätigkeit, zu berufsbezogenen Orientierungen und zum Entwurf von darauf bezogenen Gestaltungsimpulsen stattfinden können (Helsper 2018, S. 134). Während solche Angebote v. a. in der Phase des Lehramtsstudiums und im Kontext der Arbeit an Fällen betont werden (z. B. Wittek et al. 2021), wird der von *Alexander Wasser* vollzogene Ausstieg aus dem Berufsverlauf mit seinen de-professionalisierenden Tendenzen dann gerade auch als eine Reaktion auf fehlende Möglichkeitsräume der handlungsentlasteten Reflexion *in bzw. zu der Praxis bei berufstätigen Lehrpersonen* für die Weiterarbeit an der eigenen (Berufs-)Biografie sowie unter den schulischen Rahmenbedingungen ersichtlich. Im Unterschied ist bei *Franka Stein* nicht der schulstrukturell bedingte Mangel an handlungsentlasteten Räumen ein Risiko für de-professionalisierende Tendenzen, sondern die fehlende Begleitung *innerhalb des handlungsentlasteten Kontexts des Sabbaticals*, die bspw. eine theoretische Fundierung der Handlungsperspektiven für Schule und Beruf anbahnen könnte. Dabei unter-

streichen wir die Bedeutung selbstgewählter Auszeiten und plausibilisieren die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten und reflexiven Begleitung in autonomiestärkenden Entwicklungsprozessen von Professionalität.

2. Die rekonstruierte zentrale *Dimension der Lebenswelt* (und nachfolgend auch der ‚biografischen Bewegung‘, Schulze 2015, S. 114) verstehen wir als weiterführende Perspektive, mit der sich (Entwicklungs-)Aufgaben nicht etwa allein um an den Ort Schule gebundenes unterrichtliches, kollegiales oder organisationales Handeln von Lehrpersonen zentrieren, sondern breiter konzipieren lassen, um darüber auch andere relevante Facetten bei der Berufsausübung abzubilden. Verbunden wäre dies auch mit einer *Ausdifferenzierung von Modellen des (professionellen) Handelns von Lehrpersonen*. Solche Modellierungen werden z. B. von Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019, S. 84) in Bezug auf den Habitus unternommen, die ihrem Modell eine Unterscheidung von ‚beruflich‘ und ‚professionell‘ zugrunde legen. Auch in diesem Modell wird die Biografie im Lehrberuf eher implizit – über die Anteile im Habitus – mitvermittelt, wenn das Biografische als historische Gewordenheit der berufsbezogenen habituellen Dispositionen relevant wird. Eine Bezugnahme auf lebensweltliche Aspekte der Akteur:innen, die den Alltag als Lehrperson jenseits des beruflichen Feldes mitstrukturieren mögen, steht allerdings noch nicht explizit im Fokus. Ein systematischer Einbezug wäre gerade insofern zielführend, als darüber bedeutsame Dimensionen bei der Genese des professionellen Handelns professionstheoretisch zugänglich werden.
3. Es wäre in diesem Zuge auch erforderlich, eine nähere *gegenstandstheoretische Bestimmung der ‚Lebenswelt‘ bzw. ‚Lebenswelten‘* vorzunehmen. Ausgehend von einem Verständnis, das Lebenswelt als kein abgeschlossenes oder auch in sich geschlossenes Konzept auffasst, sondern es vielmehr als dynamisiert über ganz unterschiedliche Formen sozialer Zusammenhänge und Bezugssysteme betont (Schulze 2015, S. 112f.), sind dann z. B. folgende Fragen aufgeworfen: Welche Ebenen umspannt das Konzept der Lebenswelt? Wie lassen sich diese zueinander relationieren? Welche Bedeutung erlangen sie jeweils sowie in ihrem komplexen Zusammenspiel für die (Berufs-)Biografie? Hierfür könnten gerade auch *sozialraumtheoretische Konzepte* aufschlussreich sein (Löw 2001).
4. Da dies in unserem Beitrag lediglich angerissen werden konnte, erachten wir hinsichtlich jener Mehrdimensionalität weitere Ausdifferenzierungen mit Blick auf die *metatheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie* als notwendig. Die bereits eröffneten Bezüge zur Funktion der Biografie innerhalb des professionstheoretischen Ansatzes ließen in diesem Beitrag diskursive Aushandlungen fokussieren, in denen organisationale und mit der Berufsrolle verbundene Normen (Bohnsack 2022, S. 39ff.) mit Anforderungen, aber auch Ressourcen der Lebenspraxis ins Verhältnis gesetzt werden. Bereits Bonnet

und Hericks (2019, S. 111) verweisen auf die Bedeutung von Gegenhorizonten im Sprechen über die Berufspraxis im Sinne einer Spannung von individueller Erfahrungsaufschichtung und „institutionelle[r], d. Vf.] Zwänge“, wobei die Lebenspraxis über die Involviertheit in eine Vielzahl von Lebenspraktiken und -welten, wie bereits betont, wiederum eigene Zwänge aufweisen kann.

5. Dahingehende Klärungen könnten nicht zuletzt über *weitergehende empirische Rekonstruktionen* realisiert werden, für die sich exemplarisch vier verschiedene Bezugspunkte ausweisen lassen:
  - a) Erstens könnte die Befundlage um *weiterführende Betrachtungen des Sabbaticals* vertieft werden. So erweist sich das Sample unserer Studie als geeignete Exploration, nicht jedoch als differenzierte Zusammenschau der Bearbeitung von berufsbezogenen (Entwicklungs-)Aufgaben im Zuge (zeitlich begrenzter) Mobilisierungen im Lehrberuf. Weitere (kontrastierende) Fälle sind also vonnöten.
  - b) Zweitens ist es aus unserer Sicht aussichtsreich, die Entwicklung der Fälle *Franka Stein* und *Alexander Wasser* in einer längsschnittlichen Perspektive weiter zu verfolgen und damit auf die Fortsetzung der bereits verhandelten Themen – etwa die Umsetzung der Positionierung zur Beziehungsebene oder der Kündigung, Pause und des Wiedereinstiegs – blicken zu können.
  - c) Drittens ließen sich Untersuchungen genereller auf *den Alltag von Lehrpersonen* ausweiten: Darüber könnte in den Blick rücken, welche Facetten der lebensweltlichen Perspektive in welcher Weise in (berufs-)biografische Entscheidungen und die Ausgestaltung des Berufs hineinragen.
  - d) Viertens bietet sich, im Sinne des grundlegenden Prinzips der Komparation in der Dokumentarischen Methode, eine weiterführende *Verhältnissetzung* unserer ersten Befunde und Erkenntnisse zum Lehrer:innen-Sabbatical zu Untersuchungen *anderer Phasen im Lehrer:innenberuf* an. Neben dem Berufseinstieg, in dem Relationierungen von Arbeits- und Lebenswelten bzw. Berufsrolle und Person ebenfalls zum Ausdruck kommen (z. B. Matthes 2018), wären darüber hinaus weitere Phasen und insbesondere Übergänge im Lehrer:innenberuf zu untersuchen, die sich von dahingehenden Verhandlungen durchwoben zeigen.

Insgesamt würde mit den diskutierten Anschlussperspektiven nicht nur der Komplexität des Lehrer:innenseins stärker Rechnung getragen werden, sondern sich zugleich Aufschluss gewinnen lassen, welche professionstheoretische Bedeutung die (Nicht-)Vereinbarkeit der *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* für das Lehrer:innenbleiben erlangt.

## Literatur

- Behrens, Dorte, Forell, Matthias, Idel, Till-Sebastian & Pauling, Sven (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannung zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehr/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU*, 3, S. 3-8.
- Combe, Arno & Buchen, Sylvia (1996). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Cramer, Colin, Friedrich, Alena & Merk, Samuel (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), S. 1-23.
- Dörr, Margret, Füssenhäuser, Cornelia & Schulze, Heidrun (2015). *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW*. Wetzlar: Buechse der Pandora.
- Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 401-416.

- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittke, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU*, 7 (1), S. 65-80.
- Herzog, Silvio (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biographische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster u. a.: Waxmann.
- Herzog, Silvio, Sandmeier, Anita & Terhart, Ewald (2021). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung/Praxisforschung Lehrer\*innenbildung*, 2 (5), S. 16-29.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoos, Stefanie (2009). *Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit?* Kassel: University Press.
- Hörnlein, Miriam (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Wiesbaden: Springer.
- Jablonka, Karin & Rothland, Martin (2015). „Mich selbst wiederzufinden war das größte Geschenk des Jahres!“. Die Bewertung des Sabbatjahres für Lehrkräfte aus der Perspektive der Nutzer. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 (2), S. 244-262.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 301-317.
- Klemm, Klaus (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise*. Berlin: VBE.
- Köller, Olaf, Thiel, Felicitas, van Ackeren-Mindl, Isabell, Anders, Yvonne, Becker-Mrotzek, Michael, Cress, Ulrike, Diehl, Claudia, Kleickmann, Thilo, Lütje-Klose, Birgit, Prediger, Susanne, Seeber, Susan & Ziegler, Birgit (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: SWK.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, Katharina & Stelmazyk, Bernhard (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821-838). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, Frank (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Matthes, Dominique (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer\*innen dokumentarisch analysieren. In Raphaela Kogler & Jeannine Winter (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Matthes, Dominique (2018). Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf. In Birgit Engel, Helga Peskoller, Kristin Westphal, Katja Böhme & Simone Kosica (Hrsg.), *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (S. 252-273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine & Schelle, Carla (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 391-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin (2013a). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer: Wer profitiert und in welcher Form? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), S. 551-574.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013b). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin & Moser, Kristina (2012). Ein Jahr Ferien! *Pädagogik*, 64 (6), S. 36-40.
- Schulze, Theodor (2015). Lebenswelt und biographische Bewegungen – Überlegungen zu zwei Schlüsselkategorien der Biographieforschung. In Margret Dörr, Cornelia Füssenhäuser & Heidrun Schulze (Hrsg.), *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit* (S. 105-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Siemers, Barbara (2005). *Sabbaticals – Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrerbiographien. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2* (S. 225-264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, UTB.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. Empirische Pädagogik, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

## **Autorinnen**

### **Matthes, Dominique, Dr.in**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

*Arbeitsschwerpunkte:* Praxeologische Forschung zu Lehrer:innen(beruf), Professionalität/Professionalisierung und Schule; Lehrer:innen-Familien und Lehrer:innenbiografien; visuelle und verbalisierende Methoden der qualitativen Sozialforschung, insbesondere Dokumentarische Methode.

*Email:* dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

### **Fuhrmann, Laura, Dr.in**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit.

*Arbeitsschwerpunkte:* Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

*Email:* lafuhrma@uni-mainz.de