

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf

**Zum Umgang mit Krisenerfahrungen
und deren Folgen**



Verlag Barbara Budrich

SONDERHEFT 1

Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf

ZISU Sonderheft

Band 1

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Mannheim
Bibliothek der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Köln
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M.
FOM – Hochschule für Oekonomie & Management Essen
Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt
Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek
KIT-Bibliothek Karlsruhe
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek
RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek Landau
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Halle
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover

Technische Universität Braunschweig
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek von Roll
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin
Universitätsbibliothek der FernUniversität Hagen
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Klagenfurt
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Tübingen
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Würzburg
Universitätsbibliothek Wuppertal
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Tobias Bauer
Laura Fuhrmann
Petra Herzmann
Barbara Hövels
Dominique Matthes
Matthias Proske (Hrsg.)

Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf

Zum Umgang mit Krisenerfahrungen
und deren Folgen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743176>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3176-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3315-6 (eBook)
DOI 10.3224/84743176

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Barbara Hövels, Petra Herzmann, Tobias Bauer, Laura Fuhrmann, Dominique Matthes, Matthias Proske	Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen	7
---	---	---

Thementeil

Adrian Ulmcke, Tobias Leonhard	„Nicht das Richtige“? – Ausstiege aus dem Studium zur Lehrperson im Spiegel habitueeller Passung	29
Carolyn Rotter, Hilke Pallesen	Eine Frage der Passung? Explorative Befunde zum Ausstieg von Lehrkräften aus dem Lehrberuf	45
Viveca Pasternak, Dominique Matthes, Doris Wittek	Die Verbeamtung als goldener Käfig? Eine empirische Studie zu (Dis-) Kontinuitäten in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen	61
Tobias Bauer	„Mikroausstiege“ am Ende eines Schultags. Tendenzen des Ausstiegs von Lehrpersonen im Kontext kollektiver Verhandlungen berufsalldäglicher Krisenerfahrungen	77
Barbara Hövels, Petra Herzmann	„Lehrer auf Abwegen :D“. Berufsausstiege von Lehrkräften als Thema kommunikativer Verhandlungen in einer facebook-Gruppe	92
Laura Fuhrmann, Dominique Matthes, Marian Laubner	Selbsthilfe oder Exit-Strategie? Eine qualitative Homepageanalyse zu externen Coachingangeboten für Lehrer:innen	110

Editorial

Barbara Hövels, Petra Herzmann, Tobias Bauer, Laura Fuhrmann,
Dominique Matthes, Matthias Proske

Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen

1 Skizzierung des Phänomens

Vor dem Hintergrund des sich verschärfenden Lehrkräftemangels rücken Studienabbrüche von Lehramtsstudierenden, der Abbruch des Vorbereitungsdienstes sowie Berufsausstiege von (verbeamteten) Lehrpersonen zunehmend in den Blick gesellschaftlicher Debatten (z.B. FAZ 2024).¹ Die Abkehr von Lehrpersonen aus dem schulischen Bildungssystem in allen drei Phasen von Studium, Referendariat und Berufstätigkeit wird vor allem unter dem Stichwort der ‚Bedarfskrise‘ (Behrens et al. 2023) an Schulen diskutiert.

In Zahlen ist das Phänomen allerdings schwer zu fassen, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass die Ausstiege von Lehrpersonen aufgrund der föderalen Struktur in den Bundesländern nicht einheitlich erhoben und teils unter Sammelkategorien wie „sonstige Abgänge“ geführt werden, in denen auch Beurlaubungen oder Länderwechsel enthalten sind (Destatis 2024; Dohmen 2025). Im Schuljahr 2023/24 machten diese „sonstigen Abgänge“ rund drei Prozent (bezogen auf den Gesamtbestand der Lehrkräfte) aus, wobei die Spannweite zwischen den Bundesländern erheblich variiert (Dohmen 2025). Für das Jahr 2023/24 lässt sich festhalten, dass rund 70.000 Lehrkräfte den Schuldienst verließen, davon etwa 37.000 dauerhaft, sei es aufgrund von vorzeitigem oder regulärem Ruhestand oder (nicht klassifizierten) anderen Gründen. Allerdings kann das altersbedingte Ausscheiden nicht länger die Mehrheit der Abgänge erklären. Weitere Daten, bspw. zu Ausstiegen nach Schulformen und Fächern, liegen bislang nicht vor (Herzmann & Hövels 2026/i. E.).

Eine Möglichkeit der differenzierten Betrachtung von Ausstiegen besteht entlang der *unterschiedlichen Phasen der Berufsbiografie*, in denen diese erfolgen können. Statistisch belastbar ist hinsichtlich des Ausstiegszeitpunkts, dass vor allem zu Beginn des Studiums und in den ersten zehn Berufsjahren ausgestiegen wird (Rots et al. 2012; Schmid-Kühn & Fuchs 2024a). Ebenso sind Übergangsphasen zwischen Studium und Beginn des Vorbereitungsdienstes als prekär einzuschätzen, da nicht alle Absolvent:innen eines Lehramtsstudiengangs (betrifft ca. 20%) in den Vorbereitungsdienst übertreten (Gülen et al. 2022). Zum *Dropout im Studium und Vorbereitungsdienst* (Schmidt-Kühn & Fuchs 2024a) lässt sich ausweisen, dass von ca. 50.000 Studierenden, die pro Studienjahr ein Lehramtsstudium aufnehmen, rund 40% ihr Studium nicht beenden, in Berlin sind es über 60% (Stifterverband 2024).² Um die jährliche Lücke zwi-

1 Für einen umfassenden Überblick zu Berufsausstiegen von Lehrpersonen Herzmann & Hövels (2026/i. E.).

2 Bislang liegen erste Analysen zu Studienabbrüchen in der Lehrkräftebildung differenziert nach Schulformen vor: Die Abbruchquoten des Bachelorstudiums für die Sekundarstufe I

schen Einstellungsbedarf und -angebot zu schließen, bräuchte es ca. 7.000 zusätzliche Absolvent:innen des Lehramtsstudiums (Brinkmann & Zorn 2023).

Ausstiege lassen sich zudem in zeitlicher Hinsicht über ihre *Dauer* bestimmen: als temporär begrenzte Auszeiten (z. B. Elternzeit, Sabbatical) oder als dauerhafte Ausstiege aus dem Lehrberuf, bspw. in Form von Kündigung und Aufhebung der Lebenszeitverbeamtung. Zu unterscheiden sind Ausstiege weiterhin über die *Absicht des Ausstiegs*, d. h. wie bzw. von wem der Ausstieg initiiert wird: So müssen Ausstiege von Lehrpersonen nicht zwangsläufig Folge einer eigenen Entscheidung sein, sondern können auch aufgrund einer Anweisung der Dienstbehörde (z. B. Abordnung in die Schul-/Bildungsverwaltung oder Kündigung durch Fehlverhalten der Lehrpersonen) erfolgen.³

So vorläufig das Phänomen des Berufsausstiegs bisher beschrieben werden kann, deutet sich an, dass die Wahl des Studiums, der Eintritt in den Vorbereitungsdienst bis zur Übernahme einer verbeamteten Tätigkeit entlang eines vermeintlich linearen Kontinuums von Berufseintritt bis Pensionierung nicht (mehr) selbstverständlich sind. Auch im deutschen Schulsystem mit dessen Regelfall der Verbeamtung scheint die sog. Normalbiografie: Einmal Lehrer*in – immer Lehrer*in (ähnlich Druschke & Seibt 2016) fraglich geworden zu sein. Angesichts der Anzeichen für zunehmende Entstandardisierungen und Diskontinuitäten im Karriereverlauf von Lehrpersonen erscheint es sinnvoll, einschlägige Professionstheorien für die Beschreibung und Erklärung des Phänomens Berufsausstieg zu Rate zu ziehen. Die bspw. im Kontext berufsbiografischer Ansätze (Kap. 2.1) beschriebene Professionalisierung von Lehrpersonen bezöge sich folglich nicht mehr nur auf innerberufliche Entwicklungswege, insofern „Lehrpersonen gefordert [sind], sich mit der Berufsidentität sowie der eigenen Professionalisierung auseinanderzusetzen und die Berufslaufbahn aktiv zu gestalten“ (Keller-Schneider & Hericks 2017: 302). Mit der Perspektive auf diskontinuierliche Karriereverläufe gewinnen auch sog. Pull-Motive, die auf Entwicklungsabsichten und das Hineinbewegen in neue berufliche Kontexte verweisen, an Bedeutung (Keller-Schneider 2010; Herzog & Sandmeier 2024). In anderen Worten: Berufsausstiege werden nicht nur als Ausdruck von Belastung und Burnout (Rothland 2013) verstanden und Erzählungen von Ausstiegen als Formen des Scheiterns (Kirschner 2026/i. E.) befragt. Unabhängig von entsprechenden Einordnungen verweisen Studien unisono darauf, dass Ausstiege selten abrupt erfolgen, sondern Ergebnisse längerer Abwägungsprozesse sind (Druschke & Seibt 2016; Schmid-Kühn & Fuchs 2024a) (Kap. 3).

Mit dem vorliegenden Sonderheft tragen wir dieser sich andeutenden Vielgestaltigkeit von Ausstiegen Rechnung, indem Erfahrungen und Reflexionen von (angehenden) Lehrpersonen und deren Verweisungszusammenhänge zu schulorganisatorischen, berufsstrukturellen, berufskulturellen, aber auch schulexternen Dimensionen im Zuge unterschiedlich gestalteter Ausstiege aus dem Lehrberuf in den Blick genommen werden. Die Beiträge des Sonderheftes eint das Interesse an individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen von schulischen sowie schulexternen Akteur:innen im Hinblick

(ca. 20%) sind signifikant höher als bspw. für das Grundschullehramt (Güldener et al. 2020).

3 Je nachdem, wie weitreichend Dauer und Absicht von Ausstiegen interpretiert werden, können auch Stundenreduzierung bspw. durch die Übernahme von Funktionsaufgaben (z. B. in der Schulleitung) oder Teilabordnungen bspw. ins Studienseminar berücksichtigt werden.

auf die diesen Auseinandersetzungen zugrunde liegenden habituellen Orientierungen und impliziten Wissensbestände (Kramer & Pallesen 2019; Matthes & Hinzke 2022). Zielperspektive ist die empirische Kartierung des als explorativ einzuschätzenden Forschungsfeldes, die für sich in Anspruch nimmt, mit einer Perspektiverweiterung auf *(Dis-)Kontinuitäten von Berufswegen* über die gängige Dichotomie von Verbleib im oder Ausstieg aus dem Lehrberuf hinauszudeuten (Herzog et al. 2021).

Dazu gehen wir wie folgt vor: Anhand ausgewählter professions- und organisationstheoretischer Perspektiven wird zunächst dargelegt, wie Ausstiege aus dem Lehrberuf verstanden und eingeordnet werden können (Kap. 2). Wir werden dann deutlich machen, welche vorläufigen Befunde zu Ausstiegen aus dem Lehrberuf vorliegen und dabei – entsprechend der Ausrichtung des Sonderheftes – vor allem auf qualitative Studien Bezug nehmen und in diesem Zusammenhang auch die Beiträge des Sonderheftes vorstellen (Kap. 3). Dies erfolgt nicht zuletzt mit dem Ziel, mögliche Anschlussfragen sowie forschungsmethodische Designs vorzuschlagen, die sich als Desiderate aus der bisherigen Studienlage ergeben (Kap. 4).

2 Professions- und organisationstheoretische Perspektiven auf Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf

Mit dem zugrunde gelegten Verständnis von Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf eröffnen sich unterschiedliche Anschlüsse an theoretische Bezugsfolien der Forschung zum Lehrberuf. Zu diesen zählen professions- und organisationstheoretische Perspektiven, die im Folgenden aufgegriffen werden. Dabei besteht die Herausforderung, dass diese Ansätze – mit Ausnahme (berufs-)biografischer Ansätze – nicht explizit darauf ausgelegt sind, Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten (er-)klären zu wollen.

Wir skizzieren zunächst (berufs-)biografische Ansätze auf Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und ergänzen diese um habitustheoretische Zugriffe als Relationierung von – vereinfacht formuliert – (Lehr-)Person und Organisation Schule (Kap. 2.1). Damit lässt sich zentral auf die für Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten relevante Passung von biografisch aufgeschichteten habituellen Dispositionen von Lehrpersonen und den (wahrgenommenen) Anforderungen des Schulsystems fokussieren. Anschließend greifen wir schultheoretisch auf Berufsausstiege und (Dis-)Kontinuitäten zu, um Kontextbedingungen der Arbeit von Lehrpersonen zu skizzieren, und verweisen über berufskulturelle Fragen der Professionsgemeinschaft der Lehrpersonen auf Distanzierungen von Profession und Organisation u. a. über kollegiale Aushandlungen (Kap. 2.2). Inwiefern in den Beiträgen des Sonderheftes an die jeweiligen Theorieperspektiven angeschlossen wird, weisen wir jeweils kurz aus.

2.1 (Berufs-)Biografische und habitustheoretische Ansätze zu Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten

Die Professionalisierung von Lehrpersonen wird als ein lebenslanger individueller Entwicklungsprozess verstanden (Terhart 1995). Werden Ausstiege als in (individuelle) Karriereentscheidungen von Lehrpersonen eingelassene (Dis-)Kontinuitäten verstanden, bieten insbesondere (*berufs-*)*biografische Ansätze* (etwa Fabel-Lamla 2024, 2018; Helsper 2024; Wittek & Jacob 2020) Einsatzpunkte zur Erforschung von Ausstiegen. (Berufs-)biografische Ansätze untersuchen vor allem „pädagogische Professionalität sowie Aufbau und Veränderung beruflicher bzw. professioneller Identität aus einer Entwicklungsperspektive“ (Fabel-Lamla 2024: 100). Wie sich über den Terminus ‚(berufs-)biografisch‘ bereits andeutet (Fabel-Lamla 2018), firmieren hierunter unterschiedliche Ansätze im Hinblick „auf den ‚Beruf in der Biografie‘ und die ‚Biografie im Beruf‘“ (Matthes & Fuhrmann 2025: 166). Diese lassen sich etwa dahingehend differenzieren, „ob die Berufsbiografie, eine bestimmte berufliche Phase oder aber die gesamte Lebensbiografie als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrer:innenberuf herangezogen wird“ (Fabel-Lamla 2024: 101). Ein verbindendes Moment dieser Ansätze stellen die Überlegungen von Terhart (1995: 228) dar, in denen zum Ausdruck kommt, dass Lehrer:innenbiografien nicht kontinuierlich verlaufen. Übergreifend kann deutlich gemacht werden, „dass es nicht nur vielfältige Abweichungen von einem Normallebenslauf gibt, sondern dass es – etwa auch im beruflichen Lebenslauf – zu Brüchen, Entstandardisierungen, zu projektförmigen und durch ständige Umstellungen gekennzeichneten individualisierten Verläufen kommt“ (Helsper 2024: 6).

Hierzu zählen bspw. der Wechsel der Arbeitsstätte bzw. des Schulstandortes, Abordnungen, die Übernahme einer neuen Funktionsrolle im Berufskontext oder Teilzeitbeschäftigung (Herzog et al. 2007). Diskontinuitäten können aber auch auf temporäre Unterbrechungen, „z. B. durch Krankheit, Entlassung“ (Herzog & Sandmeier 2024: 185) oder durch ein Sabbatjahr (z. B. Matthes & Fuhrmann 2025), bezogen sein. Die dazu vorliegenden Studien beziehen sich größtenteils auf das Schweizer Berufssystem, das keine Verbeamtung vorsieht (Kap. 3). Ohne der Darstellung der Befunde vorgreifen zu wollen, ist in berufsbiografischer Perspektive von Interesse, dass sich Ausstiege in der Schweiz bspw. nicht nachteilhaft auf spätere Versorgungsansprüche von Lehrpersonen auswirken. Ausstiege kommen ggf. auch deshalb häufiger vor, weshalb die Nicht-Verbeamtung von den Lehrpersonen durchaus als erweiterte Handlungsautonomie bzw. Möglichkeit beruflicher Weiterentwicklung für Lehrpersonen eingeschätzt wird (Keller-Schneider 2019).

In gewisser Weise ergänzend zu den skizzierten berufsbiografischen Perspektiven können *habitustheoretische Ansätze* für die Einordnung und Erklärung von Berufsausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten von Lehrpersonen herangezogen werden, die in jüngerer Zeit vor allem das Verhältnis von (Berufs-)Biografie und Organisation in den Blick nehmen (z. B. Bohnsack 2022, 2020; Bonnet & Hericks 2022; Pallesen & Matthes 2020). Im Anschluss an die Arbeiten Bourdieus (zuletzt 2001) ist für den Lehrer:innenhabitus zentral, dass er in einem Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und den (allgemeinen) beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen entsteht

(Kramer & Pallesen 2019). Der Erwerb des Habitus ist folglich das „Resultat einer durch die Praxis selbst auferlegten existenziellen Not, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen die Ausprägung eines Spielsinns verlangt“ (ebd.: 82). Für Berufsausstiege ist in dieser Perspektive dabei die Relationierung von inkorporierten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern einer Lehrperson mit den schulischen Anforderungen relevant: Stehen diese zueinander nicht in Passung, erfordert dies eine Anpassungsleistung an die im Feld geltenden (impliziten) Regeln bzw. „den permanenten Abgleich beruflicher Anforderungen mit personenbezogenen, sozialen und biographischen Ressourcen“ (Bonnet & Hericks 2014: 7). Das Auseinanderdriften zwischen habituellen, biografisch aufgeschichteten Orientierungen auf der einen und schulischen Erwartungen und Anforderungen auf der anderen Seite kann zu Spannungen führen, die – wie zitiert – als Brüche erfahren werden. Vor diesem Hintergrund lassen sich Orientierungen daraufhin befragen, inwiefern sie „als Erzeugungsprinzip“ (Ulmcke & Leonhard, in diesem Heft: 33) zu einem Ausstieg führen.

In den Blick biografie- und habitustheoretischer Arbeiten zu Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten würde folglich zuvorderst die „Verwobenheit (berufs-)biografischer Ressourcen mit den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen der Organisation Schule“ (Rotter & Pallesen, in diesem Heft: 49) geraten. Aufschlussreich ist dabei die Frage, wie Lehrpersonen sich mit Erwartungen der Organisation auseinandersetzen bzw. welche Normen des beruflichen Feldes Schule im Rahmen von beruflichen Distanzierungen verhandelt werden (ebd.). Die Untersuchung derartiger Auseinandersetzungen könnte sich berufphasenspezifisch und – wie skizziert – hinsichtlich der Abgrenzung zur (Gesamt-)Biografie unterschiedlich ausgestalten. So ist es bereits für den Dropout im Studium aufschlussreich, habituelle Dispositionen von Lehramtsstudierenden in Spannung zu den Anforderungen des Studiums zu untersuchen (Ulmcke & Leonhard, in diesem Heft). Demgegenüber ist anzunehmen, dass Untersuchungen in einer späteren Phase der Berufstätigkeit die Verhandlungen berufsbezogener Normen verbeamteter Lehrpersonen anders akzentuieren (Pasternak, Matthes & Wittek, in diesem Heft). Insgesamt verweisen biografie- und habitustheoretische Arbeiten auf die Bedeutsamkeit biografisch fundierter Dispositionen von Lehrkräften. Diese könnten weitergehend eine Untersuchung von Berufsausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten als Folge von – mehr oder weniger gravierenden – Passungsproblemen von Individuum und Schule ermöglichen.

2.2 Schultheoretische und berufskulturelle Ansätze zu Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten

Schultheoretische Ansätze weisen zunächst aus, dass Lehrpersonen in einem Mehrebenensystem tätig sind, in welchem sie innerhalb verschiedener bildungspolitischer bzw. bildungsadministrativer, einzelschulischer und akteur:innenbezogener Anforderungen Entscheidungen treffen (van Ackeren-Mindl et al. 2024). Schulisches Agieren wird grundlegend von Fend (2008: 34) als dauerhafte und komplexe „Gestaltungs- und Rekontextualisierungsaufgabe auf verschiedenen Ebenen“ modelliert. Für die Perspektive auf Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten kann nun zunächst festgehalten werden, dass diese mehrdimensionalen Handlungsanforderungen zu bearbeiten und in gewisser Wei-

se auszubalancieren sind. Beispielhaft zeigt sich dies, wenn Lehrpersonen im Unterricht die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigen wollen und zugleich alle Schüler:innen die in den Lehrplänen festgelegten Kompetenzen erreichen müssen. Gelingt diese Balance nicht, nur teilweise oder nur mittels hoher Anstrengungen, kann dies Krisen und Abwendungen der Lehrperson aus dem Beruf begünstigen.

Für die von Fend (2008) benannten Rekontextualisierungsaufgaben wird in Arbeiten zur Schulkultur (u. a. Helsper 2008) – wiederum unter Rückgriff auf mikropolitische Ansätze – die Einzelschule zum zentralen Ort des Geschehens: Über die „handelnde[n] Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen“ (Helsper 2008: 66f.) forme sich – so die grundlegende Annahme – als deren Ergebnis die spezifische Kultur der Einzelschule aus. Innerhalb der Schule werden damit die kollegialen „Aushandlungs- und Anerkennungsarenen“ (Helsper 2008: 73) relevant gesetzt und die Kollegien zu kontinuierlichen Auseinandersetzungen (bspw. bzgl. pädagogischer Optionen) in Folge bildungsadministrativer Vorgaben verpflichtet. Das Zusammenwirken von Lehrpersonen mit weiteren Akteur:innen innerhalb der Schule kann verdeutlichen, dass auch individuell erfahrene Krisen⁴ eingebettet sind in einzelschulische Kontexte, in denen sie entstehen. Davon ausgehend stellt sich vor allem die Frage, wie Lehrpersonen die an sie gestellten Anforderungen sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen und (Veränderungs-)Prozesse rund um ihre Tätigkeit in der „Realität einer konkreten Einzelschule“ (Pallesen & Matthes 2020: 96) wahrnehmen und bearbeiten (Bauer, in diesem Heft). In diesem Zusammenhang lässt sich auch untersuchen, wie Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im kollegialen Austausch von Lehrpersonen verhandelt werden (ebd.).

Kollegiale Kommunikation i. w. S. spielt auch in *berufskulturellen Ansätzen* eine zentrale Rolle. In diesen Ansätzen wird der Lehrberuf daraufhin befragt, was ihn berufskulturell (als spezifische Profession) aus- bzw. kennzeichnet. In älteren Arbeiten fällt die Antwort eher hermetisch aus: Berufskultur umfasse die „für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“ (Terhart 1996: 452). Sie werde von „innen“ – im Rahmen der Einsozialisation und Zugehörigkeit zur Profession – erworben, aber auch von „außen“ durch gesellschaftliche Erwartungen und bildungspolitische Zuschreibungen geprägt (ebd.). Inwiefern damit spezifische Vorstellungen von Werten und Idealen des Berufs einhergehen, die kollektiv geteilt werden, ist allerdings umstritten (z. B. Dietrich 2023). Vorstellbar im Hinblick auf Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten aber ist, dass zumindest ein ‚Mindestmaß‘ an beruflicher Zugehörigkeit zur Professionsgemeinschaft sowie eine sinnstiftende Bestimmung der eigenen Berufsausübung notwendig ist, damit Lehrpersonen im Beruf verbleiben (Pasternak, Matthes & Wittek, in diesem Heft; Rotter & Pallesen, in diesem Heft). Für die Verhandlung von Ausstiegen ist aus berufskultureller Perspektive darüber hinaus interessant, inwiefern sich eine eigene, professionstypische Kommunikation von Lehrpersonen – auch im Umgang mit Berufskrisen und Aus-

4 Strukturtheoretisch lässt sich der Lehrberuf selbst – das gilt für andere Professionen auch – als eine (besondere) Form professioneller Krisenbearbeitung fassen (z. B. Oevermann 2004; Wernet 2020). Als „Kernelement des Lehrerhandelns“ (Helsper 2001: 10) wird in dessen Folge der Modus der reflexiven Auseinandersetzung mit widersprüchlichen resp. antinomischen Handlungsanforderungen beschrieben.

stiegserrwägungen – zeigt (Goldmann 2021) und welche Formen (kollegialer) Vergemeinschaftung damit einher gehen können (Dietrich, Faller & Kuhlmann 2022; Fuhrmann, Matthes & Laubner, in diesem Heft; Hövels & Herzmann, in diesem Heft).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ausstieg und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf schultheoretisch und berufskulturell nicht explizit verhandelt werden. Die Ansätze können nichtsdestotrotz zum einen Einblicke in die Kontexte bzw. Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit von Lehrpersonen ermöglichen und werfen damit die Frage auf, welche Rekontextualisierungsaufgaben für Lehrpersonen besonders herausfordernd sein können und wie sich diese berufsstrukturell systematisieren lassen. Zum anderen können Fragen der kollegialen Auseinandersetzung mit Krisen resp. Ausstiegserwägungen sowie der (Nicht-)Zugehörigkeit zur Profession für die empirische Erforschung von Ausstiegsphänomenen aufschlussreich sein. Abschließend sei festgehalten, dass – neben den gewählten Perspektiven – weitere theoretische Anschlussmöglichkeiten denkbar sind und bspw. über praxistheoretische Ansätze die Relationierung von Routinen und Krisen in Praktiken von Lehrpersonen sowie darin eingelagerte Wissensformen für künftige Forschungsvorhaben von Interesse sein könnte.

3 Forschungsstand

Im Hinblick auf den Stand der empirischen Forschung zu Ausstiegen und beruflichen (Dis-)Kontinuitäten zeigt sich im Vergleich der Länder ein heterogenes, in Teilen lückenhaftes Bild: So liegen internationale Meta-Studien zu Ausstiegsursachen von Lehrpersonen vor (Borman & Dowling 2008; Nguyen et al. 2020). Spezifisch für die Schweiz ist eine recht umfangreiche Forschungslage festzustellen. Dies ist unter anderem auf die dort seit den 1990er Jahren etablierten Längsschnittstudien und Bildungsmonitorings zurückzuführen (TREE 2024; SKBF 2023), die eine systematische Erfassung von Berufsverläufen inklusive der Ausstiege aus dem Lehrberuf erlauben. Eine Übertragbarkeit der Befunde auf Deutschland ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen beruflichen und institutionellen Rahmenbedingungen – insbesondere des Beamtensystems – nur eingeschränkt möglich (auch Druschke & Seibt 2016). Zugleich hat die Struktur des deutschen Beamtentums insofern Folgen für den Forschungsdiskurs (Pasternak, Matthes & Wittek, in diesem Heft), als Ausstieg (ausschließlich) als finales Ereignis perspektiviert wurde bzw. Lehrpersonen auf eine Berufsangehörigkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg verpflichtet wurden.

Forschungsparadigmatisch lässt sich festhalten, dass Phänomene des Ausstiegs vor allem über (quantitative) Befragungen zugänglich gemacht werden, die vornehmlich Arbeitszufriedenheit, Beanspruchung oder Kündigungsabsichten erfassen (Borman & Dowling 2008; Nguyen et al. 2020). Unklar ist diesbezüglich, in welchem Maße Beanspruchung und Belastung tatsächlich zu einem Ausstieg führen oder lediglich Indikatoren allgemeiner Arbeits(un)zufriedenheit darstellen. Hinsichtlich der Ursachen für Berufsausstiege unterscheiden die Studien individuelle (z. B. Beanspruchung), schulische (z. B. Eingebundenheit in das Kollegium einer Schule) und strukturelle (z. B. Arbeitszeit) Dimensionen. Ausstiege von Lehrkräften werden demzufolge als Ergebnis viel-

fältiger individueller und struktureller Faktoren verstanden (Borman & Dowling 2008; Keller-Schneider 2019; Nguyen et al. 2020).

Qualitative Studien liegen bislang nur vereinzelt vor (Schmid-Kühn & Fuchs 2024b). Bisherige Befunde legen nahe, dass Distanzierungen ‚im Äußeren‘ häufig lange Prozesse des Abwägens ‚im Inneren‘ vorausgehen und diese im „Gesamtkontext der Biographie“ (Graber et al. 2023: 192) verankert sind. Parade und Epp (2025) beschreiben diese inneren Entwicklungen unter dem Begriff der Entfremdung als Vorformen eines möglichen Ausstiegs. Insgesamt zeigen qualitative Studien vor allem auf, wie Lehrkräfte über Ausstieg nachdenken, ihn vollziehen oder rückblickend deuten. Um die bislang vorliegenden qualitativen Studien zu strukturieren, werden diese im Folgenden entlang der unterschiedlichen Phasen und Zeitpunkte sowie Formen und Dauer von Ausstiegen systematisiert. Damit erfolgt die Darstellung im Hinblick auf die folgenden (Ordnungs-)Dimensionen: Ausbildungs- und Berufsphase, in der Ausstiege auftreten (vom Studienabbruch über frühe und mittlere Berufsphasen bis hin zu späten Austritten) (Kap. 3.1) sowie (Dis-)Kontinuitäten und Ausstiege auf Zeit (Ausstiegserwägungen, temporäre Unterbrechung) (Kap. 3.2).

3.1 Ausstiege entlang von Ausbildungs- und Berufsphasen

Studien zu dauerhaften Ausstiegen untersuchen zumeist verschiedene *berufsspezifische Phasen*, in denen ausgestiegen wird. In jüngerer Zeit wird bereits der *Dropout aus dem Studium* untersucht. Dies erscheint insofern folgerichtig, als die Lehrer:innenbildung eine kritische Zone der Professionalisierung darstellt, in der sich Passungsfragen zwischen habituellen Dispositionen und den Anforderungen des Feldes zuspitzen (Košinár 2014; Schneider 2021).⁵ Einen entsprechenden Zugang eröffnen aktuelle Forschungsprojekte, z. B. das DFG-Forschungsprojekt „Später Dropout aus der Lehramtsausbildung“, das den Ausstieg nach Abschluss des Studiums und im Vorbereitungsdienst untersucht. Erste Publikationen liegen zum Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biographische Bildungsentscheidung“ vor (Graber et al. 2023, 2024; Schmid-Kühn et al. 2024a), das auf der Grundlage von 23 narrativ-autobiographischen Interviews mit ehemaligen Lehramtsstudierenden Anlässe, Verläufe und Bedingungskonstellationen des Studienabbruchs untersucht (ebd.). Dabei zeigt sich einerseits eine fehlende Informiertheit als Ausstiegsgrund, d. h., dass die Studierenden falsche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des angestrebten Berufsziels haben, speziell bezogen auf die Komplexität der Anforderungen des Lehrkräfteberufs sowie dessen Rahmen- und Arbeitsbedingungen. Andererseits deuten die

5 Zum Vorbereitungsdienst und seiner Wahrnehmung als krisenhaft liegen Studien vor (z. B. Dietrich 2014; Košinár 2018). Pille (2013) zeigt in seiner ethnographischen Studie zum Referendariat, dass die Statusdifferenz zwischen Referendar:innen und erfahrenen Lehrkräften spezifische Formen der Nicht-Zugehörigkeit bzw. eine „integrative Isolation“ hervorbringt, die sich als „Gleichzeitigkeit von formaler Aufnahme und praktischer Zurückweisung in Situationen mangelnder Passung“ (ebd: 132) manifestiert. Inwiefern solche Ambivalenzen und krisenhaften Erfahrungen zum Dropout aus dem Vorbereitungsdienst beitragen, wurde noch nicht untersucht.

Befunde darauf, dass die Studienwahl aus pragmatischen Gründen erfolgt (bspw. auf Anraten von anderen oder aus Sicherheitsbestrebungen) und weniger intrinsische Faktoren (wie Freude an der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen) im Vordergrund stehen (auch Lindqvist & Nordäng 2016).

Im vorliegenden Sonderheft interessieren sich *Adrian Ulmcke und Tobias Leonhard* für Abbruch und Wechsel in Lehramtsstudiengängen und untersuchen, welche habituellen Dispositionen der Studierenden in Spannung zu den Anforderungen des Studiums geraten und inwiefern diese Spannungen zum Studienabbruch beitragen können. Deutlich wird, dass „eher die Eignung als die Leistungen der Studierenden den Aus- bzw. Umstieg nahelegen“ (ebd.: 29). Folglich werden Studienabbrüche als Ausdruck einer wahrgenommenen fehlenden Passung zwischen habituellen Orientierungen und den Anforderungsstrukturen des Lehramtsstudiums diskutiert.

Während sich diese Arbeiten auf das Lehramtsstudium beziehen, untersuchen andere Studien Ausstiege in der *frühen Phase des Berufseinstiegs*. Internationale Befunde zeichnen dabei ein vielschichtiges Bild: Lefebvre und Thomas (2024) analysieren vorzeitige Berufsausstiege von Teilnehmenden aus dem auf zwei Jahre angelegten Teach For America-Programm (TFA). Das Programm richtet sich an hochqualifizierte Hochschulabsolvent:innen (häufig ohne klassische Lehramtsausbildung), um diese für begrenzte Zeit an Schulen in sozial benachteiligten Regionen zu beschäftigen. Auf Grundlage qualitativer Interviews mit fünf aus dem Programm ausgeschiedenen Lehrkräften rekonstruieren die Autor:innen, dass diese „Quitter“ zwar über hohes kulturelles Kapital verfügen, ihnen jedoch das feldspezifische soziale Kapital fehlt, um den Alltag an den Schulen erfolgreich zu bewältigen: „While quitters are motivated to teach, their forms of cultural and social capital within the educational field lead many to quit.“ (Lefebvre & Thomas 2024: o.S.). Die Befunde legen nahe, dass eine formale Qualifikation nicht eine fehlende Passung zwischen Habitus und schulischem Feld kompensieren kann. Auch hier scheinen berufliche Kontinuität bzw. der Verbleib in der Schule vor allem an die Passung zum Beruf gebunden. Parallel argumentieren Amitai und Van Houtte (2022) im belgischen Kontext, dass – insbesondere für Berufsanfänger:innen innerhalb der ersten fünf Berufsjahre – strukturelle Faktoren wie Arbeitsplatzunsicherheit, befristete Verträge und eine überbordende Arbeitslast zentrale Ausstiegsmotive darstellen. Anhand von halbstrukturierten Interviews mit 24 ehemaligen Lehrkräften zeigen sie, dass viele Befragte sich durch die Arbeitsbedingungen regelrecht aus dem Beruf ‚herausgedrängt‘ fühlen.

Im Kontext von Untersuchungen zu *Berufsausstiegen erfahrener Lehrkräfte*, die teils erst nach Jahrzehnten ihren Beruf verlassen, deuten Studien aus dem deutschsprachigen wie auch internationalen Raum in eine ähnliche Richtung. Im Kern geht es ihnen um den Nachvollzug der lehrer:innenseitigen (Abwägungs-)Prozesse, die einem Berufsausstieg vorausgegangen sind. Untersuchungen betonen dabei, dass Ausstiege häufig mit wahrgenommenen Grenzen beruflicher Entwicklung *innerhalb* der Schule verknüpft sind. Vielfach zeigt sich als relevant, dass sich die Wahrnehmung von Lehrkräften zu Beruf und Organisation mit der Zeit verändert – strukturelle Anforderungen werden zunehmend als Einschränkung erlebt, während individuelle Entwicklungsimpulse an Bedeutung gewinnen. Ausstiege erscheinen (berufsbiografisch perspektiviert) damit als Ausdruck biografischer Neuorientierungen, die außerhalb der Schule reali-

siert werden (z. B. Lindqvist & Nordäng 2016). Eine frühe Untersuchung von Bättig-Ineichen (2009) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung solcher Entwicklungsimpulse: In problemzentrierten Interviews mit zehn ausgestiegenen und zehn verbliebenen Lehrpersonen des Schweizer Schulsystems zeigt sie, dass Unzufriedenheit mit Führungspersonen und -stilen sowie fehlende Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung zentrale Motive für einen Ausstieg bilden.

Dass Diversifizierungen im Berufsverlauf nicht vor allem defizitär und „als Folge ungünstiger individueller Ressourcen“ (Keller-Schneider 2019: 717), sondern als Chance für die berufliche Weiterentwicklung thematisiert werden, geht ebenfalls v. a. auf (berufs-)biografische Studien aus dem Schweizer Kontext zurück (z. B. Herzog et al. 2007; Herzog et al. 2005). Das Schweizer Berufssystem sieht – anders als in Deutschland – keine Verbeamtung vor. In der Schweiz können Lehrpersonen „ihre meist unbefristete Anstellung innerhalb von drei oder sechs Monaten auf Schuljahresende kündigen“ (Herzog & Sandmeier 2024: 188) und es entstehen ihnen „damit keine Nachteile durch einen eigenaktiven Wechsel der Stelle“ (Keller-Schneider 2019: 709). Keller-Schneider stellt in Bezug auf aktuelle Forschungsbefunde heraus, dass sich das Erleben von Handlungsautonomie – u. a. durch die Partizipation bei beruflichen Entscheidungen sowie die Vereinbarkeit mit „Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen“ (ebd.: 702) – positiv auf die Zufriedenheit im Lehrberuf auswirken kann. Mit einer Kündigung ist in der Schweiz also nicht automatisch ein endgültiger Ausstieg verbunden, sondern den Lehrpersonen wird eine Möglichkeit geboten, „die eigene Berufsbiografie nach lebensphasenspezifischen Zielen zu gestalten“ (ebd.: 709). Dabei wechselt die Mehrheit in Berufe, die ebenfalls im pädagogischen Bereich angesiedelt sind (Herzog & Sandmeier 2024; Herzog et al. 2007).

Ergänzend verdeutlichen Druschke und Seibt (2016) in ihrer Studie zu Berufswechsler:innen aus dem Angestelltenverhältnis, dass berufliche Neuorientierungen im Lehrberuf komplexe Entscheidungsprozesse darstellen, die nicht auf ein singuläres Ereignis zurückgeführt werden können. Auf Grundlage von elf leitfadengestützten, halbstandardisierten Interviews mit Lehrkräften aus Sachsen, Sachsen-Anhalt und Berlin, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, zeigen sie unterschiedliche Muster von Wechselmotiven und Alternativpfaden. Als zentrale Gründe werden hohe Arbeitsbelastung, fehlende Anerkennung und eingeschränkte berufliche Entwicklungsmöglichkeiten identifiziert, während soziale Interaktionen mit Kolleg:innen, Schulleitung und Schüler:innen entscheidend für Berufszufriedenheit und Verbleib sein können.

Carolyn Rotter und Hilke Pallesen wählen für ihren Beitrag im vorliegenden Sonderheft eine (berufs-)biografische Perspektive auf Prozesse des Lehrer:in-Werdens und -Bleibens bzw. des Ausstiegs aus dem Beruf nach langjähriger Berufstätigkeit. Sie arbeiten in narrativen Interviews mit zwei (nach 15 bzw. 30 Jahren) aus dem Beruf ausgestiegenen Lehrkräften heraus, wie sich Rückzüge aus dem Beruf innerlich über Jahre aufschichten – und rekonstruieren diese weniger als Bruch denn als „langwierige, aber kohärente Bewegung“. Dabei können sie zeigen, dass die habituellen Dispositionen zu einem „Korsett“ (ebd.: 52) werden können, das die eigene Professionalisierung abseits des schulischen Feldes behindert, insofern Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der eigenen Biografie über längere Zeit hinweg nicht entwickelt und wahrgenommen werden.

Diese langfristige, ‚innere‘ Entwicklung von Lehrpersonen über die Zeit ihrer Berufsangehörigkeit und -tätigkeit innerhalb der – von schulischen Routinen und organisationalen Vorgaben strukturierten – Einzelschule kann mit *Formen innerer Distanzierung* bzw. *inneren Rückzugs* einhergehen, wie auch Parade und Epp (2025) mithilfe autobiografisch-narrativer Interviews untersuchen: In einer Synopse zweier Forschungsprojekte deuten sie die Erzählungen erschöpfter Lehrkräfte mithilfe der heuristischen Konzepte Entfremdung und Verdinglichung. So zielen sie darauf ab, die zunehmenden Prozesse des Leidens an den strukturellen Umständen des Berufs bzw. der schulischen Organisationslogik zu erschließen. Entfremdung dokumentiert sich darin, dass der Selbstentwurf in der Erzählung der Lehrkraft „als von Schicksal und fremden Mächten bestimmter Antrag an die Biografieträgerin im Sinne einer schließlich im Lehrer:innenberuf ‚tragisch scheiternden Heldin‘ konstruiert wird“ (ebd.: 34). Mit der „leidvoll erfahrenen Berufsrolle“ (ebd.: 35) gehen Prozesse der Anhaftung an das vermeintlich unausweichliche berufliche Schicksal einher, so dass ein Berufsausstieg im Sinne einer finalen Abkehr von Schule nicht zwangsläufig erfolgt. Ein ähnlicher Prozess zeigt sich auch in der Fallstudie von Towers und Maguire (2017), die den späten Berufsausstieg einer erfahrenen Lehrkraft in London (UK) analysieren. Auch hier werden retrospektiv die inneren Prozesse, die zunehmend die eigene Passung zum Beruf brüchig erscheinen lassen, in den Blick genommen. Die Diskrepanz mündet in eine professionelle Identitätskrise, die dadurch entsteht, dass die persönliche und die berufliche Identität in einen unüberbrückbaren Konflikt geraten und die Lehrkraft sich in ihrer komplexen Identität „beschädigt“ bzw. nicht mehr ‚ganz‘ fühlt (Towers & Maguire 2017: 22).

Eine andere Ausprägung solcher Belastungssituationen thematisieren Hoffman, Palladino und Barnett (2007) für Sonderpädagog:innen in den USA. Sie greifen in ihrer Studie zu Berufsausstiegen auf das theoretische Konzept der „Compassion Fatigue“ (Mitgefühlsmüdigkeit) zurück. Diese Perspektive erfasst, wie Lehrkräfte durch das ständige emotionale Engagement für ihre Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen an einen Punkt der Erschöpfung gelangen, der durch Kontrollverlust, ein hohes Verantwortungsgefühl und gleichzeitig tiefes Einfühlungsvermögen gekennzeichnet ist (ebd.).

Ergänzend zu den dargelegten Retrospektionen von Lehrpersonen liegen erste *Langzeitstudien* vor: Der Beitrag von *Viveca Pasternak, Dominique Matthes und Doris Wittek* im vorliegenden Sonderheft untersucht die Verbeamtung als Kernelement der Berufsstruktur von Lehrpersonen sowie die Auseinandersetzung mit der Verbeamtung in einer späteren Berufsphase für Ausstiegsüberlegungen. Mithilfe von narrativen Interviews mit Lehrpersonen resp. einer Rückbefragung nach etwa zehn Jahren nach dem Berufseinstieg wird deutlich, wie die Verbeamtung – anfänglich als Privileg und Sicherheitsanker in einer positiven Form erlebt – im Verlauf „janusköpfig“ (ebd.:63) wird. Zentral erscheint, dass die Verbeamtung von einem Teil von Lehrkräften als „Autonomieverlust“ (ebd.:68) erlebt wird und der rekonstruierte modus operandi bis hin zur Auflösung des Beamtenverhältnisses führt.

Eine schwedische Studie wiederum begleitet eine Kohorte von 1993 bis 2014 (Lindqvist & Nordäng 2016). Die Interviews verdeutlichen, dass Berufsausstiege mit Passungsproblemen zwischen professionellem Selbstbild und organisationalen Strukturen verknüpft sind. Gerade als besonders qualifiziert eingeschätzte Lehrkräfte, die einen starken Willen haben, in den Schulen etwas zu bewirken, fühlen sich damit über die

Jahre stetig ‚unpassender‘ und steigen demzufolge aus. Allerdings kann kollegiale Unterstützung als Haltefaktor wirken. Der Berufsausstieg erscheint insgesamt als Prozess der Identitätsbildung, der von der Spannung zwischen persönlichen „Referenzrahmen“ (wie jemand seine berufliche Identität deutet) und den „Gelegenheitsstrukturen“ des Arbeitsmarktes (welche Alternativen realistisch verfügbar sind) geprägt ist (Lindqvist & Nordäng 2016: 88).

Insgesamt verdeutlicht die Forschung, dass Ausstiege in unterschiedlichen Phasen von Ausbildung und Beruf durch spezifische Spannungsverhältnisse im Hinblick auf Biografie, (professionelles) Selbstverständnis und organisationale Strukturen geprägt sind. Der Aspekt der Passung, der auch in berufs- und habitustheoretischen Perspektivierungen von Ausstiegen benannt wird (Kap. 2.1), lässt sich auch empirisch aufzeigen. Der Ausstieg wird zudem retrospektiv als teilweise langjähriges, prozesshaftes Geschehen von den Lehrpersonen erfahren. Die skizzierten Studien arbeiten vorrangig mit Daten, die mithilfe von Interviews gewonnen werden. Insgesamt beruhen die Aussagen zu Berufsausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten bislang folglich auf Selbstauskünften.

3.2 (Dis-)Kontinuitäten und Ausstiege auf Zeit

Wir richten unseren Blick im Folgenden auf unterschiedliche Formen, in denen Lehrkräfte sich vom Beruf distanzieren oder abwenden. Die Forschung zeigt hier ein breites Spektrum – von gedanklichen und alltäglichen Ausstiegserwägungen über temporäre Rückzüge.

Studien, die *temporär begrenzte Formen von Ausstiegen* erschließen, beschäftigen sich bspw. mit ‚Sabbaticals‘. In einer Interviewstudie von Hoos (2009) mit 28 Lehrkräften zeigt sich, dass neben privaten Motiven der Lehrkräfte vor allem der Abstand zu den Anforderungen schulischer Arbeit und das Erneuern persönlicher Ressourcen als Faktoren für einen befristeten Ausstieg gelten. Ressourcenerhalt und Regeneration werden deutlich häufiger genannt als Fortbildungs- oder Qualifizierungsziele (ebd.). In ähnlicher Weise differenziert Siemers (2008) in ihrer Interviewstudie mit Personen aus verschiedenen Branchen fünf Typen der Nutzung von Sabbaticals aus, wobei der sogenannte *Regenerationstypus* – insbesondere unter Lehrkräften – dominiert. Die Auszeit wird hier als „Reflex auf berufsspezifischen Außendruck“ verstanden, der es ermöglicht, „eine weitläufige Distanz zum Berufsalltag“ zu gewinnen (Siemers 2008: 117ff.). Im Einzelfall wird das Sabbatical sogar als „Notbremse“ (ebd.) gewählt, um Überforderung und Zweifel an der eigenen Berufsbefähigung zu bearbeiten. Dass Sabbaticals als temporär begrenzte Ausstiege (berufs-)biografisch bedeutsame Übergänge markieren können, stellen Matthes und Fuhrmann (2025) anhand von dokumentarischen Rekonstruktionen narrativ-biografischer Interviews heraus: Sabbaticals zeigen sich nicht als bloße Auszeiten im Sinne von Erholungsurlaub und Distanz zu Beruf und Schule. Vielmehr dienen sie Lehrkräften auch dazu, die private Lebenswelt zu ihrer Berufsrolle und den damit verbundenen Vereinbarkeiten zu relationieren und die Passung zwischen professionellem Selbstverständnis und organisationalen Erwartungen neu zu bewerten (Matthes & Fuhrmann 2025: 182).

Über diese temporären Unterbrechungen hinaus rücken *alltägliche Formen des Rückzugs* in das Blickfeld der Forschung. Ausstiege erscheinen dabei als Prozesse des

Nach- und Vorausdenkens, indem Lehrkräfte Möglichkeiten der Distanzierung vom Beruf(-salhtag) erproben. Diese Bewegungen markieren mögliche Vorformen eines (tatsächlichen) Ausstiegs, ohne notwendigerweise in ihn zu münden.

Einen empirischen Zugang zu einer *Form der Distanzierung vom Berufsalltag* eröffnet der Beitrag von *Tobias Bauer* im vorliegenden Sonderheft. Aufbauend auf einer dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen an Einzelschulen, die kollegiumsspezifische Modi des kollektiven Umgangs mit Krisen im Berufsalltag hervorbrachte, werden in einer dokumentarischen Sekundäranalyse der Daten Passagen der Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem und Privatem betrachtet. Deutlich wird dabei, dass im kollektiven Umgang mit Krisen Formen ‚innerer‘ Distanzierung vom Beruf abgewehrt oder normalisiert werden, indem Lehrpersonen auch im Privaten beruflichen Fragen nachgehen oder sich zeitweise gedanklich bzw. emotional vom Berufsgeschehen abwenden. Die Abwendungen werden im Beitrag als ‚Mikroausstiege‘ konzeptualisiert: als Unterbrechungen der Identifikation mit der eigenen Profession im Sinne mental vollzogener Ausstiege innerhalb der schulischen Zugehörigkeit.

Erwägungen von Ausstiegen können sich aber auch *abseits des schulischen Raumes* vollziehen. Dabei bietet der digitale Raum ‚Anlaufstellen‘ für Lehrkräfte, sich zu Berufsausstiegen zu informieren oder auszutauschen.

Im Beitrag des Sonderhefts von *Laura Fuhrmann, Dominique Matthes und Marian Laubner* rücken digitale Coachingangebote⁶ empirisch in den Blick: Die Autor:innen untersuchen mittels des kategorienbildenden Verfahrens der Grounded Theory 24 Homepages zu Coachingangeboten für Lehrer:innen und deren Bezugnahmen auf (Dis-) Kontinuitäten und potenzielle Ausstiege aus dem Lehrberuf. Initiiert von i. d. R. (ehemaligen) Lehrer:innen werden auf den Plattformen die unterschiedlichen Beratungs- und Begleitangebote entlang von eigenen berufsbiografischen Krisensituationen und (dis-) kontinuierlichen Berufsverläufen entworfen. Es wird dabei auch auf die enge Verknüpfung der Werbeplattformen mit weiteren Social Media-Accounts sowie forschungsmethodisch auch auf die Herausforderungen eingegangen, die sich etwa im Zuge von Urheberrechtsfragen mit dieser Datensorte ergeben.

Überlegungen zu Berufsausstiegen haben ebenfalls Platz in (teil-)öffentlichen, digitalen Kommunikationsräumen bspw. in sozialen Netzwerken. Akteur:innen nutzen diese Plattformen, um sich abseits des schulischen Raumes über den Beruf auszutauschen, sich darüber Hilfe einzuholen und Rat zu geben (für Instagram z. B. Grabosch et al. 2026/i. E.; Grabosch 2024; für Twitter/X z. B. Hövels & Herzmann 2025, 2021). Dabei werden Berufsausstiege unterschiedlich thematisch: Im digitalen #twitterlehrerzimmer bspw. benennen Akteur:innen einen Berufsausstieg als mögliche Reaktion auf (debattierte) Änderungen von Arbeitsbedingungen (Hövels & Herzmann 2025). Darüber hinaus gibt es digitale Gruppen, die sich konkret an Lehrkräfte mit Ausstiegsgedanken richten.

Barbara Hövels und Petra Herzmann untersuchen in ihrem Beitrag des vorliegenden Sonderheftes Diskursausschnitte der Facebook-Gruppe „Lehrer auf Abwegen“. Mittels der Dokumentarischen Methode werden diffuse Vergemeinschaftungen rekonstruiert, in denen Ausstiege gedankenexperimentell und solidarisierend, aber auch

6 Zur zunehmenden Bedeutung von Coaching für Lehrpersonen jüngst z. B. Parade und Epp 2025 sowie Parade und Stuchell 2024.

selbstinszenierend ‚durchgespielt‘ werden. Der digitale Raum eröffnet einerseits Optionen, sich über berufsbezogene Aspekte in der eigenen Berufsgruppe zu vergewissern. Andererseits deuten die Befunde auf die (vermeintliche) Unmöglichkeit eines Ausstiegs aus Mangel an (realistischen) Alternativen.

Die vorgestellten Studien zu (Dis-)Kontinuitäten und Ausstiegen auf Zeit unterstreichen den Befund, dass Ausstiegen ein längerer Prozess des Abwägens vorangeht (Kap. 3.1), der sich auch in den vielfältigen Teil-Ausstiegen (z.B. temporär, gedanklich, diskursiv) zeigt. Gemein ist ihnen, dass sie Ausstieg nicht als eindeutigen (finalen) Schritt fassen, sondern auf komplexe Prozesse der Hin- und Abwendungen vom Beruf verweisen. Die vorliegenden Daten gehen dabei über Interviewmaterial hinaus, da sie bspw. über Gruppendiskussionen und digitale Diskurse kollektive Verhandlungen von Ausstiegen untersuchen. Anhand der Beiträge des Sonderhefts lässt sich außerdem zeigen, dass die Studien zunehmend rekonstruktiv ausgerichtet sind und mittels der Dokumentarischen Methode und sequenzieller Verfahren habituelle Orientierungen und geteilte Deutungsmuster von Lehrpersonen rekonstruiert werden können.

4 Desiderate

Entlang der dargelegten Theoriefolien sowie vorliegender Studien ergibt sich hinsichtlich der Kartierung des Forschungsfeldes von Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten zusammenfassend folgendes Bild: *Erstens* sind Ausstiege facettenreich – von Ausstiegserwägungen bzw. ‚Mikroausstiegen‘ über temporäre Auszeiten bis hin zu beruflichen Neuorientierungen. *Zweitens* sind Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten nicht leicht zu erklären, sondern stellen das Ergebnis zumeist langwieriger und komplexer Prozesse dar und können an vielfältigen individuellen, (schul-)organisatorischen und berufsstrukturellen Faktoren orientiert sein. Die vorliegenden Befunde machen diesbezüglich deutlich, dass Ausstiegserwägungen sich bildlich als eine Kette von Re-Positionierungen zeigen, die in Verbleib, Wechsel, temporäre oder dauerhafte Distanzierung münden. *Drittens* scheint die Frage der Passung zwischen beruflichen und einzelschulischen Anforderungen einerseits und den eigenen (Werte-)Vorstellungen als (angehende) Lehrperson andererseits, die sich in unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufsphasen zeigen kann, diesbezüglich zentral. Dabei richtet sich der Blick neben der Frage nach den Ursachen für Ausstiege auch auf die Frage, wie in (kollektiven) Abwägungs- und Entscheidungsprozessen Ausstieg bzw. Verbleib bearbeitet und welche habituellen Orientierungen von Lehrkräften zum (angestrebten) Beruf erkennbar werden.

Da Berufsausstiege im Kontext des deutschen Schulsystems ein vergleichsweise junges Forschungsfeld darstellen, liegen bisher vor allem Fallstudien mit wenigen Fällen vor, was auch für die Beiträge des vorliegenden Sonderhefts gilt. Damit besteht ein Desiderat an größer angelegten Samplingstrategien sowie darauf bezogener Analysen im Kontext qualitativer Studien, um das Forschungsfeld der Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten mit einer „diversitätssensiblen Perspektive“ (Herzog & Sandmeier 2024: 194-195) auf die beruflichen Verläufe von Lehrpersonen auszurichten. Für derartige diversitätssensible Untersuchungen könnten die folgenden Fragestellungen interessant sein:

- Untersuchungen von *zeitlich begrenzten Ausstiegen* könnten um weitere Auszeit-Szenarien – über Studien zum Sabbatical hinaus – ergänzt werden. Für Lehrkräfte, die im deutschen Schulsystem im Regelfall verbeamtet werden, stellen temporäre Auszeiten – wenn diese freiwillig und nicht aufgrund von Krankheit erfolgen – eine vergleichsweise niedrigschwellige Möglichkeit dar, sich von beruflichen Anforderungen für geraume Zeit zu distanzieren. Für die Frage der Berufszufriedenheit, aber auch der Passung zur Organisation ist dabei von Interesse, wie Lehrpersonen temporäre Ausstiege nutzen bzw. welche Folgen diese für den Wiedereinstieg haben können – und ob im Falle der Rückkehr Schule gemäß eigener pädagogischer (Wert-)Vorstellungen aktiver gestaltet oder das System als umso restriktiver erfahren wird.
- Zudem benötigt es zu Ausstiegen kontrastive Studien, die rekonstruieren, *was Studierende oder (angehende) Lehrkräfte im Beruf* hält. Damit einhergehend könnte es auch relevant sein, die Wirksamkeit von Maßnahmen zu evaluieren, die eingesetzt werden, um Abiturient:innen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen sowie (erfahrene) Lehrkräfte im System zu halten (zu Anwerbemaßnahmen bspw. Matthes & Damm 2020; zu Maßnahmen der Personal- und Strukturentwicklung von Lehrkräften Herzmann & Hövels 2026/i. E.). Im Kontext qualitativer Studien ist dabei bspw. von Bedeutung, inwiefern über z. B. veränderte Arbeitszeitmodelle auch die Attraktivität des Lehrberufs verändert werden kann (ebd.; Mußmann et al. 2025).
- Weitere Untersuchungen ausgewählten Facetten von Ausstiegen und (Dis-)Kontinuitäten könnten sich im Kontext von *Fragen der Fachlichkeit für Lehrkräfteprofessionalität* (z. B. Bonnet 2019) für den Einfluss der gewählten Unterrichtsfächer für die Erwägungen von Ausstiegen interessieren. Dabei wäre nicht nur statistisch interessant, welche Fachlehrkräfte den Schuldienst (überdurchschnittlich häufig) quittieren, sondern z. B. welche fachkulturellen Dispositionen von Lehrkräften sowie welche strukturellen Verortungen der Fächer an Schule einen Unterschied für die Entscheidung zum Ausstieg macht.

Nicht zuletzt fehlen *Längsschnittstudien*, die Ausstiege von (angehenden) Lehrpersonen über längere Zeiträume verfolgen. An der Universität Münster etwa begleitet ein laufendes Längsschnittprojekt („LESS I“) eine Kohorte von Studierenden (N=240) des Lehramts Sek. I über den gesamten Bachelorzeitraum und erhebt in mehreren Erhebungswellen qualitative und quantitative Daten zu individuellen Motiven für Verbleib, Fachwechsel oder Abbruch.⁷ Ebenso werden die besonders prekären Phasen von Studium und Vorbereitungsdienst längsschnittlich untersucht (Graber et al. 2023, 2024; Schmid-Kühn et al. 2024a). Dabei sind insbesondere Studien im Kontext des Vorbereitungsdienstes relevant, um in Erfahrung bringen zu können, inwiefern Ambivalenzen und krisenhafte Erfahrungen im Vorbereitungsdienst auch zu einem zum Dropout aus dem Vorbereitungsdienst beitragen können.

Insgesamt erscheint es weiterhin notwendig, Verweisungszusammenhänge zwischen den strukturellen Anforderungen im Lehrberuf und der Abkehr von Schule und Beruf systematischer als bisher zu berücksichtigen: Relevant erscheinen diese Bezüge inso-

7 Nicht auf Ausstiege aus Studium bezogen untersucht Leonhard (2025) Prozesse des Lehrer:in-Werdens in einem längsschnittlichen Design.

fern, als die Distanznahmen der Lehrpersonen von Schule und Beruf auch auf ein Hinterfragen der berufsbezogenen Aufgaben und Anforderungen und der Allzuständigkeit der schulischen Akteur:innen für die Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen im Kontext der institutionellen oder organisationalen Rahmenbedingungen hindeuten können (z. B. Silkenbeumer, Kunze & Bartmann 2018). Über eine einseitige Fokussierung auf individuelle Ausstiegsmotive gerät zum einen eine mögliche Relevanz struktureller, potenziell belastender Berufsaspekte aus dem Blickfeld. Dies geht u. U. einher mit der Vorstellung, dass Ausstiege als Folge unzureichender Lehrerbildung verstanden werden, verknüpft mit einer (technizistischen) Vorstellung pädagogischen Wissens als ‚Allheilmittel‘ (Parade 2025) – oder naturalistisch mit geeigneten Lehrpersönlichkeiten. Auf der anderen Seite kann eine ausschließliche Betrachtung struktureller Aspekte dazu führen, dass die in individuellen Distanzierungen liegenden Entwicklungspotentiale von Lehrpersonen aus dem Blick geraten. Aufgrund der sich verschärfenden Bedarfskrise im Lehrberuf ist allerdings fraglich, ob zumindest in den kommenden Jahren die Gestaltungspotenziale von Ausstiegen und die Frage der Berufs(un)zufriedenheit mit berufslebenslangen Kontinuitäten in den Fokus bildungspolitischer Steuerungsimpulse rücken werden.

Abschließend möchten wir den Gutachter:innen für die konstruktiven Hinweise zu den Beiträgen des Sonderheftes danken. Unser Dank gebührt nicht zuletzt dem Herausgeber:innenkreis der ZISU, der mit dem neuen Format Sonderheft einen Rahmen für die Kartierung des Forschungsfeldes der Berufsausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf geschaffen und ermöglicht hat.

Autor:innenangaben

Barbara Hövels
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
barbara.hoevels@uni-koeln.de

Petra Herzmann
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
officeherzmann@uni-koeln.de

Tobias Bauer
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Zentrum für Lehrerbildung
tobias.bauer@ovgu.de

Laura Fuhrmann
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
AG Schulforschung/Schulpädagogik
lafuhrma@uni-mainz.de

Dominique Matthes
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de

Matthias Proske
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
m.proske@uni-koeln.de

Literatur

- Amitai, Ama/Van Houtte, Mieke (2022): Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 110, online: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103598>
- Bättig-Ineichen, Sabine (2009): Ausstieg aus dem Lehrberuf – aus Unzufriedenheit? Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf Primarschulstufe. Diss. Zürich: Universität Zürich, online: <https://edudoc.ch/record/38783/files/zu10050.pdf>
- Bauer, Tobias (2026): ‚Mikroausstiege‘ am Ende eines Schultags. Tendenzen des Ausstiegs von Lehrpersonen im Kontext kollektiver Verhandlungen berufsalldäglicher Krisenerfahrungen. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Prose, Matthias (Hrsg.): *Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1. Opladen/Toronto: Barbara Budrich*, S. 77-91.
- Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.) (2023): *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 31-55.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: UTB/Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, S. 164-177.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 3, S. 3-13.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 59-85.
- Borman, Geoffrey D./Dowling, Maritza N. (2008): Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. In: *Review of Educational Research*, Jg. 78/ H. 3, S. 367-409, online: <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Bianca/Zorn, Dirk (2023): Lehrkräftebildung in Zeiten des Lehrkräftemangels: Warum sich die Lehrkräftebildung an den Hochschulen ändern muss. In: *Deutsche Schulverwaltung NRW*, Jg. 12, S. 338-340.
- Destatis (2024): *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2023/24*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100247005.html>.
- Dietrich, Fabian (2014): *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dietrich, Fabian (2023): Berufskulturelle Unbestimmtheit. Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Keller-Schneider, Manuela (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 136-152.
- Dietrich, Fabian/Faller, Christiane/Kuhlmann, Nele (2022): Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur ‚Corona-Krise‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 68/H. 3, S. 290-306.
- Dohmen, Dieter (2025): Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst (2. Aufl.). Berlin: FiBS, online: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Massenexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf
- Druschke, Diana/Seibt, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 11/H. 3, S. 193-202.
- Fabel-Lamla, Melanie (2024): Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In: Kratz, Marian/Dlugosch, Andrea /Heß, Moritz (Hrsg.): Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 97-125.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 82-100.
- FAZ (2024): Die Karrierefrage: Soll ich meinen Beamtenstatus aufgeben? Von Felix Schwarz. Online-Ausgabe vom 16.08.2024, online: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/die-karrierefrage/warum-lehrer-aussteigen-soll-ich-meinen-beamtenstatus-aufgeben-19919299.html>
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhrmann, Laura/Matthes, Dominique/Laubner, Marian (2026): Selbsthilfe oder Exit-Strategie? Eine qualitative Homepageanalyse zu externen Coachingangeboten für Lehrer:innen. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 110-126.
- Goldmann, Daniel (2021): Kollegen und Cliques. Zur Polykontextualität des Lehrer*innenzimmers. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 37-47.
- Graber, Jannis/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2023): Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“. In: Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.) (2023): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 191-205.
- Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2024): „Also Lehramt ist für mich auf jeden Fall abgeschlossen“. Aktuelle Forschung zum vorzeitigen Verlassen des

- Lehramtsstudiums. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, Jg. 29/H. 3, S. 72-75.
- Grabosch, Anna/Laubner, Marian/Matthes, Dominique (2026/i.E.): Ratgeben in den sozialen Medien. Eine netnografische Untersuchung kontrastierender Instagrambeiträge von Lehrkräften. In: Sauerbrey, Ulf/Menzel, Tessa-Marie/Hemmerich, Fabian (Hrsg.): Digitale Ratgebermedien. Neue mediale Formate des Ratgebens und Ratnehmens. Nomos: Ergon.
- Grabosch, Anna (2024): Lehrer:innen als Influencer:innen. Eine Analyse zur Logik des Verkaufs von Produkten und Leistungen auf Instagram. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 14, online: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00459-0>
- Güldener, Torben/Schümann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule, Jg. 112, H. 4, S. 381-398, online: <https://doi.org/10.25656/01:21952>
- Gülen, Şeyma/Müller, Katharina/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2022): Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem NEPS. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, Jg. 6/H. 2, S. 149-168.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 1/H. 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: Helsper, Werner/Helsper/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 114-145.
- Helsper, Werner (2024): (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, online: <http://doi.org/10.3262/EEO25240496>
- Herzmann, Petra/Hövels, Barbara (2026/i.E.): Ausstiege aus dem Lehrberuf. In: Wittek, Doris/Walm, Maik/Terhart, Ewald (Hrsg.): Lehrer*innenbildung in Deutschland: Professions-theoretische, empirische und strukturelle Perspektiven für die kommenden Dekaden. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzog, Silvio (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster/New York: Waxmann, S. 408-432.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2005): Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8/H. 4, S. 595-611.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern u. a.: Haupt.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Terhart, Ewald (2021): Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1251-1268.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita (2024): Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgen. In: Schmid-Kühn, Silvia/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184-200.
- Hoffman, Sharon/Palladino, John M./Barnett, Jeffrey (2007): Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. In: Journal of Ethnographic & Qualitative Research, Jg. 2, S. 15-22.
- Hoos, Stefanie (2009): Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrerergesundheit? Kassel: University Press.

- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021): Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 22/H. 1, S. 139-158.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2025): „Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an“. Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Dokumentarische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 208-227.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2026): „Lehrer auf Abwegen :D“. Berufsausstiege von Lehrkräften als Thema kommunikativer Verhandlungen in einer facebook-Gruppe. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): *Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Krisenerfahrungen und deren Folgen*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 92-109.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Kündigungsmotive von Lehrpersonen: Push- und Pull-Faktoren. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 28/H. 2, S. 169-185.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 41/H. 3, S. 699-724.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 35/H. 2, S. 301-317.
- Kirschner, Anne (2026/i.E.): Im Möbius-Band zwischen Biografie, Organisation und Diskurs – über Zugangs(un)möglichkeiten zum Scheitern in Ausstiegserzählungen von Lehrkräften. Erscheint in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*.
- Košinár, Julia (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-275.
- Košinár, Julia (2014): Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 3, S. 29-43.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lefebvre, Elisabeth E./Thomas, Matthew A. M. (2024): “I knew I had to leave”: A Bourdieusian analysis of why Teach For America teachers quit early. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 142, online: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104520>
- Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2025): *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lindqvist, Per/Nordänger, Ulla Karin (2016): Already elsewhere: A study of skilled teachers’ choice to leave teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 54, S. 88-97.
- Matthes, Dominique/Damm, Alexandra (2020): Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 9, S. 126-141.
- Matthes, Dominique /Fuhrmann, Laura (2025): ‚Auszeiten‘ im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des ‚Lehrerinnen-Sabbaticals‘. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Doku-*

- mentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Reihe Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 161-189.
- Matthes, Dominique/Hinze, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2022): Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 36/H. 3, S. 264-278.
- Mußmann, Frank/Hardwig, Thomas/Riethmüller, Martin/Fladung, Vanessa (2025): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Berliner Schulen 2023/2024. Ergebnisbericht. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften, online: <https://doi.org/10.47952/gro-publ-303>
- Nguyen, Tuan D./Pham, Lam D./Crouch, Michael/Springer, Matthew G. (2020): The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis. In: *Educational Research Review*, Jg. 31, 100355, online: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius u. Lucius, S. 155-181.
- Pallesen, Hilke/Matthes, Dominique (2020): Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 9, S. 95-109.
- Parade, Ralf (2025): Pädagogik als Präventionswissen? Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 25/H. 1, S. 42-54.
- Parade, Ralf/Epp, André (2025): Theoretische Überlegungen und empirische Erkundungen zur biografischen Verwobenheit von Verdinglichungs- und Entfremdungsprozessen im Lehrer:innenberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 71/H. 1, S. 23-40.
- Parade, Ralf/Stuchell, Marian (2024): Die Behandlung des ‚Normalen‘. Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische Annäherungen an Coaching im Lehrberuf. In: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/Wittig, Steffen (Hrsg.): *Schule und Pathologisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 181-204.
- Pasternak, Viveca/Matthes, Dominique/Wittek, Doris (2026): Die Verbeamtung als goldener Käfig? In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): *Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61-76.
- Pille, Thomas (2013): *Das Referendariat: Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rots, Isabel/Kelchtermans, Geert/Aelterman, Antonia (2012): Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. In: *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, Jg. 28/H.1, S. 1–10, online: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Rotter, Carolin/Pallesen, Hilke (2026): Eine Frage der Passung? Explorative Befunde zum Ausstieg von Lehrkräften aus dem Lehrberuf. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): *Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 45-60.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024a): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf. Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Abbrüche, Ausstiege und andere*

- Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-28.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2024b): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, Klaus (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Siemers, Barbara (2008): Sabbaticals – Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität – Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130-157.
- SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stifterverband (2024): Der Lehrkräftetrichter – Länderausgabe. Schwund im Studium und die Relevanz der Lehrkräftebildung. Policy Paper. Berlin, online: http://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-12/lehrkraeftetrichter_laenderausgabe.pdf
- Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225-266.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 448-471.
- Towers, Emma/Maguire, Meg (2017): Leaving or Staying in Teaching: A 'Vignette' of an experienced Urban Teacher 'Leaver' of a London Primary School. In: Teachers and Teaching. Theory and Practice, Jg. 23/H. 8, S. 946-960.
- TREE (2024): Transitions from education to employment (TREE2), Panel waves 0–5 [Data set]. Lausanne: FORS, online: <http://doi.org/10.48573/69q6-b447>
- Ulmcke, Adrian/Leonhard, Tobias (2026): „Nicht das Richtige“? – Ausstiege aus dem Studium zur Lehrperson im Spiegel habitueeller Passung. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 29-44.
- van Ackeren-Mindl, Isabell/Klemm, Klaus/Schmid-Kühn, Svenja (2024): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, online: <http://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2>
- Wernet, Andreas (2020): Erziehung als Fall: Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung (Rekonstruktive Bildungsforschung; Band 20). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113-137.
- Wittek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 196-203.

Thementeil

Adrian Ulmcke, Tobias Leonhard

„Nicht das Richtige“? – Ausstiege aus dem Studium zur Lehrperson im Spiegel habituellen Passung

Zusammenfassung

Studienabbrüche sind nicht nur in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen individuell und institutionell relevante Ereignisse. Im Beitrag werden Abbruch und Wechsel in Studiengängen zum Lehrberuf aus habitustheoretischer Perspektive betrachtet. Anhand von drei Interviews, die anlässlich des Studienabbruchs bzw. Studiengangwechsels im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN in der Deutschschweiz erhoben wurden, wird mit der Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion untersucht, welche habituellen Dispositionen mit den Anforderungen des Studiums zum Lehrberuf in Spannung geraten. Die Befunde verweisen darauf, dass eher die Eignung als die Leistungen der Studierenden den Aus- bzw. Umstieg nahelegen. Es wird argumentiert, dass sich Eignung als habituelle Passung zu den jeweils erfahrenen Anforderungsprofilen verstehen lässt. Auch wird deutlich, dass die jeweiligen habituellen Dispositionen weniger als milieubedingte Ausschlussmomente, denn als spezifische habituelle Grenzen erscheinen, die einer Passung zum Feld im Weg stehen. Die Befunde werden als Erweiterung des Diskurses zur Berufseignung von Studierenden des Lehrberufs diskutiert.

Schlagwörter: Habitus; Lehrerbildung; Studienabbruch; Rekonstruktion; Primarstufe

“Not quite right”? – Dropping out of teacher training programs in light of habitual fit

Not only in times of a teacher shortage dropout at university is an individually and institutionally relevant phenomenon. This article focusses on dropouts and changes in aspired school levels from a habitus-theoretical perspective. Based on three interviews, conducted as part of the qualitative longitudinal study TriLAN in German-speaking Switzerland on dropping out or changing courses, the method of sequence-analytical habitus reconstruction is used to investigate which habitual dispositions come into tension with the demands of the teacher education program. The findings indicate that it is the aptitude as a fit with the requirement profiles experienced rather than the academic performance of the students that suggests a change of career. It also becomes clear that the habitual dispositions are less critical for the decisions as milieu-related exclusion factors than as individual limits to achieving a fit with the field. The findings are discussed as an extension of the discourse on the professional aptitude of students in teacher education.

Keywords: Habitus; Teacher Education; Dropout; Reconstruction; Primary Education

1 Einleitung

Ausstiege aus dem Studium zum Lehrberuf sind aus bildungspolitischer Sicht meist negativ konnotiert, weil sie (durch den verbreiteten Mangel an Lehrer:innen pointiert) einen misslichen Schwund der voraussichtlich benötigten Anzahl von Lehrer:innen darstellen. Im vorliegenden Beitrag werden aus einer habitustheoretischen Perspektive drei Fälle aus der Studie TriLAN (Leonhard 2025) untersucht, von denen zwei das Studium zum Lehrberuf verlassen und der dritte den Studiengang wechselt, was die Frage aufwirft, wie diese Verläufe zustande kommen. Es „besteht Konsens, dass Dropout ein vielfältiges und komplexes Phänomen ist, das *multikausal* durch individuelle,

institutionelle sowie strukturelle Merkmale und Einflüsse bedingt ist und *prozesshaft* verläuft“ (Schmid-Kühn & Fuchs 2024a: 15). Der Beitrag zielt darauf ab, methodisch und methodologisch zu zeigen, dass sich der „Passung zwischen Person und Berufsaufgabe“ (Schaarschmidt et al. 2017: 5) nicht nur durch Selbsterkundungsverfahren, Leistungsnachweise im Studium oder im enggeführten Verweis auf familiäre soziale Herkunft genähert werden kann, sondern die Rekonstruktion von Ausdrucksgestalten des *Habitus* sensu Bourdieu (1987) dazu beitragen kann, den Diskurs um Berufseignung analytisch weiter zu differenzieren. Das Habituskonzept plausibilisiert ebenso wie berufsbiografische Perspektiven zum Dropout (Schmid-Kühn et al. 2024) inhaltlich, dass Ausstiege „im Gesamtkontext der Biografie von [...] Lehramtsstudierenden zu verorten sind“ (Schmid-Kühn & Fuchs 2024b: 18). Im Beitrag versuchen wir ex negativo die Fundierung einer ‚richtigen‘ Studien- und Berufswahl aus praxeologischer Perspektive anhand von Interviews mit Studierenden nach dem vorzeitigen Ende ihres Studiums mit Bezug auf den Habitus zu beleuchten.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im Abschnitt 2 wird der Forschungsstand zu Studienabbrüchen vor allem mit Bezug auf die Rolle von Habitus und Feld referiert. Im Abschnitt 3 kontextualisieren wir die Daten (3.1), begründen und skizzieren den methodischen Zugang (3.2) und formulieren die untersuchungsleitenden Fragestellungen (3.3). Abschnitt 4 dokumentiert die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion der drei Interviews. Abschließend werden die Ergebnisse im Rahmen einer ersten Generalisierung diskutiert und eingeordnet (5).

2 Forschungsstand und theoretische Perspektivierung

Die Abbruchquoten im Studium zum Lehrberuf liegen in Deutschland und der Schweiz weitgehend stabil zwischen 10 und 20 %, und fallen damit niedriger aus als in anderen Studiengängen (Köller et al. 2023: 39; SKBF 2023: 306). Die hohe Aufmerksamkeit für Ausstiege gründet in den Konsequenzen von Fachwechsel und Studienabbruch für Individuum und Gesellschaft, welche Berlingieri et al. (2022) in bildungsökonomischer Perspektive aufzeigen.

Eine verbreitete Beschreibungsweise liegt darin, den Dropout von Studierenden als *motivational fundierten rationalen Entscheidungsprozess* zu betrachten, dessen erste Phase als „Wahrnehmung einer geringen Passung zwischen individuellen Erwartungen, Vorstellungen, Vorlieben und Fähigkeiten einerseits und der Situation im Studium andererseits“ (Grassinger & Reisch 2023: 11) beschrieben wird. Derartige Befunde sensibilisieren die nachfolgende Analyse – wenngleich mit dem im Konzept des Habitus angelegten Zweifel an der Selbsttransparenz als Grundlage rationaler Entscheidungsprozesse. Der *Habitus* wird im Beitrag als „System von Grenzen“ (Bourdieu 1992a: 33) verstanden, in dessen Grenzen freie Entscheidungen möglich sind. Habitustheoretisch betrachtet findet in dieser begrenzten Freiheit insofern sowohl die Studien- und Berufswahl (Holzmayer 2023; Ulmcke 2025), als auch, wie in diesem Beitrag fokussiert, die ‚Abwahl‘ des Berufs statt. Die Herausbildung eines Habitus ist stets auf Felder bezogen, die sich nach Bourdieu als „autonome Sphären [definieren lassen], in denen nach jeweils

besonderen Regeln ‚gespielt‘ wird“ (Bourdieu 1992b: 187). Der Habitus wird dann zum „Spiel-Sinn“ (ebd.: 84), der darin besteht, die im Feld geltenden (impliziten) Regeln zu beherrschen. Den Glauben daran, dass das ‚Spiel‘ einen Sinn hat und es den ‚Einsatz‘ wert ist, weiter in diesem Spiel ‚mitzuspielen‘, nennt Bourdieu (1998: 141) *Illusio*. Angesichts der Vielzahl beruflicher Felder bedingt die ‚Entscheidung‘ für ein Berufsfeld ein „Gespür für das richtige Anlegen kultureller Investitionen“ (ebd.: 151), welches Bourdieu im Begriff des *Anlage-Sinns* fasst. Dieser wird mit dem Habitus erworben und bringt insofern auch eine *Selbsteliminierung* (Bourdieu & Passeron 1971: 175) mit sich, dass dem Habitus ferne Felder nicht angesteuert werden oder es bei Nicht-Passung (im Studium) zu einem Austritt kommt, oft obwohl Prüfungen bestanden werden (auch Lehmann 2007). Dieser Austritt wird jedoch gerade nicht dem Umfeld zugeschrieben, sondern als Scheitern *internalisiert*, wie u. a. Bourdieu et al. (2002) im Werk „Elend der Welt“ illustrieren.

Die in diesem Beitrag fokussierte *habitus-theoretische* Perspektive betrachtet das Studium als Praxisform nicht zuletzt in seiner Selektions- und Zuteilungsfunktion im meist unbewussten „Zusammenspiel der beteiligten Gruppen und Institutionen“ (Lange-Vester & Bremer 2020: 89). In bisherigen Beiträgen zum Studienabbruch wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Nicht-Passung zum akademischen Feld (u. a. Schneider 2025; Dreier & Wagner 2021; Pape et al. 2021; Lehmann 2007) diskutiert. Die Befundlage zum Zusammenhang von Studienabbruch und sozialer Herkunft ist jedoch in quantitativen Studien nicht eindeutig oder gar widersprüchlich (Schmitt 2010: 83). Auch die Studie von Isleib (2023) stellt fest, dass Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus eine erhöhte Abbruchswahrscheinlichkeit aufweisen, bei Kontrolle aller potenzieller Einflussfaktoren lägen jedoch *keine* signifikanten Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch mehr vor (ebd.: 78). Der Kritik von Miethe (2017), dass eine Nicht-Passung akademisch-fremder Milieus und resultierende krisenhafte Studienverläufe a priori gesetzt würde, halten Lange-Vester und Bremer (2020: 98) die Studien von Grunau (2017) und Hild (2019) sowie Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004, 2006) entgegen, die zeigten, dass die zu findenden Studierendentypen ein „Ausmaß an Fremdheit, Zweifel und Unsicherheit, die Bildungsaufsteiger*innen im Studium empfinden, [das] mit der Höhe der Bildungs- und Berufsabschlüsse korrespondiert“ (Lange-Vester und Bremer 2020: 98).

Die angeführten Studien laufen angesichts der Subsumptionslogik akademischer und nicht-akademischer Milieus als Bestandteil und Ergebnis der Rekonstruktion Gefahr, die Spezifik habitueeller Dispositionen in impliziten, latenten Orientierungsgehalten *anderer* Teilhabitus als der des primären, herkunftsbedingten Habitus (Helsper 2018) auszublenden. Diese kritische Anfrage wird auch durch eine Studie zum Abbruch im Musiklehramt bestärkt, in der ein „künstlerischer Idealismus“ (Ballreich et al. 2024: 9), der im Studium zum Musiklehramt nicht erfüllt werden kann, den Studienabbruch begründet (zu Figuren der Distinktion im Musiklehramt auch Kramer 2019; Heyer 2016).

Die Studienlage in Hinblick auf die Frage habitueeller (Nicht-)Passung ist also komplex: Weder kann aus einer Nicht-Passung ein Abbruch hergeleitet, noch kann ein Abbruch angesichts einer postulierbaren Passung aufgrund eines attribuiert ‚nahen‘ oder sogar ‚höheren‘ Milieus ausgeschlossen werden, da spezifische berufliche Dispositionen am Werk sein können, die sich nicht (nur) an (primären) Milieus orientieren. Des-

halb fokussiert der vorliegende Beitrag habituelle Dispositionen in ihrer *spezifischen Strukturiertheit als Erzeugungsprinzip* für Studienausstiege und -wechsel. Wie dies methodologisch möglich ist, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

3 Methodisches Vorgehen

Neben der Kontextualisierung der drei Fälle wird folgend der epistemologische Hintergrund der Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion skizziert, woran sich eine Herleitung der Fragestellung vor dem Hintergrund theoretischer Bezüge und methodischer Prämissen anschließt.

3.1 Kontextualisierung des Datums

In der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN (Leonhard 2025) wurden 19 Studierende des Lehrberufs ethnographisch durch ein dreijähriges BA-Studium zur Kindergarten-/Unterstufen- bzw. Primarlehrperson begleitet.¹ Drei der 19 Studierenden brachen das Studium ab bzw. wechselten den Studiengang. Die mit ihnen abschließend geführten narrativ-episodischen Interviews (Flick 2011) bilden das Sample dieses Beitrags und wurden mit Hilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2018, 2019) analysiert. Das Abschlussinterview mit *Mia*² wurde nach dem vierten Semester geführt. Obwohl einer Fortsetzung des Studiums formal nichts im Wege stand, entschloss sich die Studentin für einen Abbruch. *Emil* bricht das Studium infolge eines nicht bestandenen ersten Praktikums ab. Seine Studienbemühungen verlieren sich im darauffolgenden zweiten Semester im Rekurs³ und einer geringen Zahl belegter Lehrveranstaltungen. *David* wechselt bereits nach dem ersten Semester den Studiengang. Das Nichtbestehen eines Leistungsnachweises im Gesang erweist sich als Anlass, die zuvor angezeifelte Passung zur Studienstufe Kindergarten-/Unterstufe endgültig in Frage zu stellen und zur Primarstufe zu wechseln.

Die narrativ-episodischen Interviews wurden entlang der Themen Verlauf des Abbruchs, Erfahrungen im Praktikum mit Schülerinnen und Schülern, der Praxislehrperson und der Zusammenarbeit mit Tandempartnerinnen und -partnern, den Erfahrungen im Studium mit Highlights und Herausforderungen, der Rückmeldung des eigenen Umfeldes zum Abbruch und der geplanten beruflichen Zukunft entwickelt sowie durch immanente Nachfragen ergänzt.

-
- 1 In den meisten Kantonen der Schweiz ist der zweijährige Kindergarten Teil der Volksschule. Das BA-Studium zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson qualifiziert im einphasigen System für den Unterricht bis zur Klasse 3 der Primarschule, Primarlehrpersonen studieren (überlappend) für die Klassenstufen 1-6 (ohne Kindergarten).
 - 2 Alle Namen sind Pseudonyme, die damit bezeichneten Geschlechter entsprechen denen der Teilnehmenden.
 - 3 Rechtswirksame Einsprache gegen den Praktikumsentscheid.

3.2 Methodologische und methodische Fundierung

Grundlegend beziehen wir uns auf den Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur (Bourdieu 1979: 165). Der Habitus ist dann „auch als wissenssoziologisches Konzept nur strukturtheoretisch zu denken“ und bleibt damit „an die Perspektive eines sich individuierenden Falls gebunden“ (Kramer 2018: 244). Im sich individuierenden Fall wird eine spezifische Selektivität der Anschlussmöglichkeiten an Anforderungen deutlich, die sich nur in der Sequenzialität erschließen lässt. Denn gerade in der Selektivität der Anschlüsse als Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis wird der Habitus als Hervorbringungsprinzip zugänglich. Im Gegensatz zu einem starken Fokus der Habitusrekonstruktion an Milieu und feldspezifischen Normen gilt es daher, zunächst die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip selbst zu erschließen. Zu diesem Zweck erscheint die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (Kramer 2018, 2019) in besonderem Maße geeignet. Diese Methode bezieht ihr sequenzanalytisches, abduktives Vorgehen im Wesentlichen aus der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000), welches gegenstandsbezogen geschärft wurde und zudem praxeologische Annahmen der Dokumentarischen Methode (Nohl 2009; Bohnsack 2017) wie eine Orientierung der analytischen Kategorien an positiven und negativen Gegenhorizonten sowie einem Enaktierungspotenzial aufnimmt. Zur Analyse des Habitus als *modus operandi* bieten sich nach einer Herausarbeitung der Anforderungslogik Eröffnungssequenzen, Passagen mit hoher Erzähldichte und propositionalem Gehalt sowie Fokussierungsmetaphern an. Die Selektivität der Anschlüsse an die Aufforderung zur Erzählung des Studienabbruchsverlaufs lässt sich anhand von Vergleichshorizonten aufschlüsseln und führt zu einer Hypothese zu habituellen Dispositionen für den Studienausstieg. Diese wird an der nächsten Sequenz geprüft und kann als gesättigt gelten, wenn sie sich wiederum an den nächsten Sequenzen als Ausdruck eines praxisleitenden Hervorbringungsprinzips plausibilisieren lässt (zum Vorgehen Kramer 2019).

3.3 Erkenntnisleitende Fragestellungen

Wir untersuchen die drei Fälle mit folgenden Fragestellungen:

- Welche habituellen Dispositionen der Studierenden geraten im berichteten Studienverlauf in Spannung zu den Anforderungen des Studiums und führen zu Abbruch bzw. Wechsel?
- Inwiefern lassen sich diese habituellen Dispositionen abseits milieuspezifischer Zuschreibungen als handlungsleitendes Hervorbringungsprinzip plausibilisieren?
- Lassen sich in den Ausstiegen fehlende Momente einer Praxeologie des Lehrer:in-Werdens identifizieren?

4 Rekonstruktionen habituellder Dispositionen im Zusammenhang der Studienabbrüche

Folgend wird zunächst das Datum der Studentin Mia beginnend mit der Einstiegserzählung in nach starken Indikatoren, dichten Erzählgestalten mit teils hoher metaphorischer Dichte ausgewählten Sequenzen differenziert elaboriert, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Kontrastierende Vergleichshorizonte und verworfene Hypothesen werden nur zum Zweck gebotener Schärfung in die Darstellung einbezogen. Bei den Fällen von Emil und David werden nur die Ergebnisse plausibilisiert.

4.1 Der Fall Mia

Die Anforderungslogik des Abschlussinterviews mit Mia lässt sich in folgendem Impuls rekonstruieren:

FF: Gut ehm (gedehnt) dann legen wir los

MIA: Mhm

FF: Und ich fange direkt mit der Frage an und zwar ehm könntest du mir bitte erzählen wie es dazu gekommen ist – dass du dich entschieden hast das Studium abzubrechen?

Mit der vorsichtigen Gesprächseinsetzung „könntest du mir bitte erzählen“ kommt die Fragilität einer autonomen Rahmung zu einem potenziell prekären Gesprächsthema zum Ausdruck. Die Plausibilisierung des Verlaufs wird als autonom zugeschriebene Entscheidung, das Studium zu beenden, gerahmt, in der – im Gegensatz zu einem Widerfahrnis – die Interviewte durch das zweimalige „du“ direkt als souveränes Subjekt und Verantwortliche für die Entscheidung adressiert wird. Mia schließt an:

MIA: Mhm – ehm (gedehnt) ich habe das Studium – abbrechen wollen als ich im [Praktikum] gewesen bin im [Praktikum] – in der zweiten Klasse – ich habe da so langsam meine Grenze erreicht und ehm (gedehnt) – schon den Zweifel den ich von Anfang an ein bisschen hatte mehr gespürt und – dann habe ich gefunden bevor ich in ein Burnout reinkomme was ich wahrscheinlich – fast reingerutscht wäre – würde ich lieber – abbrechen

Der Brennpunkt der Abbruchsentscheidung ist nicht etwa eine akademische Lehrveranstaltung, sondern ein Praktikum. Die Metapher „langsam meine Grenze erreicht“ verweist auf das absehbare Ende der Verfügungsmächtigkeit über die Bewältigung wahrgenommener Anforderungen und einen drohenden Autonomieverlust, der im „abbrechen wollen“ in der zu Beginn rekonstruierten Spannung fortgeführt wird. Semantisch analog zur „Grenze“ wird das Konzept eines „Burnouts“ aufgerufen, das als Phänomen der Erschöpfung und Überlastung ein existenziell bedrohliches Szenario imaginiert. Für die stärker werdenden Zweifeln an der richtigen Berufswahl sind nicht rationale, pragmatische oder strategische Kalküle leitend, sondern diffuse Gefühle („gspürt“), die neben der unverrückbaren Grenze und dem drohenden Burnout durch die Figur der

Vergeblichkeit bei gleichzeitiger Anstrengung ein weiteres Moment von Heteronomie aufrufen. Das Studium wird nicht als Möglichkeit entworfen, die Zweifel auszuräumen oder ein ‚Gefühl für die Schule‘ noch zu entwickeln.

Die Sequenz ist darüber hinaus durch Modifikationen wie „so langsam“ und „fast“, „ein bisschen“ zu „mehr“ und „gefunden“ statt ‚gewusst‘ von diminutiven Ausdrucksgestalten geprägt, die eine Befürchtungserzählung zum Ausdruck bringen. Im negativen Gegenhorizont lässt sich das tatsächliche Erreichen der Grenze und damit ein Scheitern annehmen. Im ‚gerade so noch nicht‘ bleibt diese Realitätskonstitution offen für einen Rest autonomer Verfügungsmöglichkeit. Als besonders markanter Indikator für die Rekonstruktion des Enaktierungspotenzials erweist sich in diesem Zusammenhang die Teilsequenz „würde ich lieber abbrechen“. Darin kommt im Gegensatz zu einem „ich will“ oder „ich werde“ eine zaghafte, den Bedingungen ergebene Wahl zum Ausdruck, die einer Konfrontation ausweichend doch Stellung bezieht.

Im Aufgreifen der rekonstruierten latenten Spannung ließe sich die erste Hypothese zu Mias berufsbezogenem Habitus in der Formel des ‚Ausweichens vor dem Unausweichlichen‘ fassen, in der auch das Changieren zwischen Entscheidungsfähigkeit und Bedrängnis, zwischen Autonomie und Heteronomie enthalten ist. Handlungsleitend ist eine Orientierung der Vermeidung, jedoch ohne korrespondierende Zielvorstellung. In direktem Anschluss finden sich folgende Sequenzen:

MIA: Was ich gemacht habe ist ich habe das [Praktikum] durchgezogen auch wenn mir eigentlich die Praxislehrpersonen gesagt haben ich soll es nicht machen – ehm (gedehnt) wollte ich es trotzdem durchziehen und einfach – den Teil von dem Semester fertig machen // FF: Mhm // und ja ich habe schlussendlich auch die Hundertzwanzig ECTS Punkte – weiß zwar nicht was mir das bringt aber ehm – ich habe es einfach abschließen wollen

Das Verb „durchziehen“ zeichnet ein Bild willensstarker Beharrlichkeit unter dem Eindruck starker Belastung. Damit geht die Ausdrucksgestalt wieder über zu einer Betonung eigener Autonomie. Nicht ein weiter spezifizierter Zweck motiviert das „Durchziehen“, sondern vielmehr eine Selbstbezüglichkeit in der Vervollständigung des Angefangenen. Die „120 ECTS Punkte“ bilden die formelle Rahmung des geplanten Workloads nach vier Semestern ab und lassen sich als Ausdrucksgestalt von regulärer Leistungsfähigkeit und als Konformitätsfigur lesen. Der zuvor rekonstruierte Gegenhorizont des Scheiterns enaktiert das „Durchziehen“ in der Ausdrucksgestalt einer Ehrenrettung.

Die Empfehlung der Praxislehrperson, das Studium abzubrechen, steht im Widerspruch zum erfolgreichen Abschluss des Praktikums. Sie kann sich damit nicht auf formale Bestehenskriterien beziehen, sondern adressiert eine Berufsbezüglichkeit, wie sie zusammen mit dem eigenen Zweifel der ersten Sequenz im Konzept der Eignung gefasst werden kann. Im negativen Gegenhorizont steht die Vermeidung einer weiteren Konfrontation mit der Schulpraxis und der eindeutigen Feststellung einer Niederlage.

FF: Mhm – und ehm du hast gesagt du hast gemerkt im [Praktikum] – dass du wie deine Grenze erreicht hast – kannst du das ein bisschen ausführen? – wenn du magst «gäll» (oder)

MIA: Ja meine Grenze habe ich erreicht – i- weil ich gemerkt habe dass ich überfordert bin mit allem – ehm (gedehnt) – es war einfach die Planungen – mir ständig etwas ausdenken müssen

– das hat mich einfach überfordert und auch (gedehnt) – auch immer Gedanken gemacht wie ich es machen soll und – das hat mich einfach gestresst und ich habe keine Freude dran gehabt // FF: Mhm // ich habe es ja auch gemerkt an meiner ehm Tandempartnerin dass sie Freude dran hat sich neue Sachen zu überlegen und – sie hat auch gute Ideen gehabt und – ich habe einfach recht – Mühe damit gehabt – man könnte ja sagen das wird ja mit der Zeit kommen – vielleicht mit der Übung aber ehm – das Herzblut ist nicht wirklich dabei gewesen

Anlässlich der immanenten Nachfrage wird die vorherige Metapher des Erreichens einer Grenze expliziert. Die Überforderung durch das zunächst eingeworfene, übergeneralisierte „mit allem“ bringt eine überwältigende Vereinnahmung durch das Praktikum zum Ausdruck, die keinen Raum für autonome Umgangsweisen lässt. Diese wird in der Überforderung durch „Planungen“ expliziert, die eine Kernanforderung des Praktikumsunterrichts darstellen. Die Anforderung der Planung überlagert die Anforderung der Durchführung, die hier nicht thematisch wird. Die überwältigende Vereinnahmung lässt auch keinen Raum, mit einer gewissen Leichtigkeit die *Praktikumsanforderungen* zu Gunsten antizipierter Anforderungen der späteren *Unterrichtspraxis* im Sinne von ‚später macht das sowieso keiner mehr so‘ zu relativieren. Das Planen im Studium noch zu lernen, scheint durch Freudlosigkeit und mangelndes „Herzblut“ verunmöglicht. In der notwendigen, aber fehlenden Affizierung wird grundlegend die Abwesenheit eines Bezugs zum Lehrberuf deutlich. Das Praktikum erweist sich als gescheiterter Test ihrer Berufswahl und der Eignung für den Lehrberuf. Die Hypothese zu Mias berufsbezogenem Habitus lässt sich als Habitus desorientierender Vermeidung fassen, der gerade keine Affizierung zum Lehrberuf beinhaltet.

Im weiteren Verlauf wird Mia nach Erlebnissen im ersten Praktikum befragt, ersten Austrittsgedanken, die sich vor allem im zweiten Praktikum manifestiert haben, der Passung zu Kindergarten oder Primarstufe und der Angst, als Vertretungslehrkraft Verantwortung zu übernehmen. Die folgenden Sequenzen schließen daran an:

MIA: Ja ich habe einfach gemerkt dass – ich bin nicht so – sozial also ich bin (lachen) nicht so für so soziale Berufe geeignet

FF: Also wir haben jetzt vor allem vom Praktikum geredet – du hast das wie im Praktikum gemerkt dass du nicht geeignet bist und – so zurückblickend auf das Studium?

MIA: Ja für das Studium bin ich schon geeignet – – irgendwo durch wäre ich für das – we- wenn ich beim praktischen eigentlich auch geeignet gewesen sonst wäre ich nicht so weit gekommen – – ja aber das ist ich bin mir selber – der grösste Feind – weisst du ich habe halt gemerkt – – dass ich damit nicht klarkomme

Zu Beginn wird hier explizit die Figur der Eignung aufgerufen, welche mit einem stabilen Selbstkonzept „nicht so sozial“ verknüpft wird und damit pauschal eine Gruppe von Berufen ausschließt. Die Nicht-Eignungs-Erzählung gibt in ihrer generalisierenden, durch stabile Selbstkonzepte lähmenden und vermeidenden Art der Heteronomie Auftrieb. Auf Nachfrage der Feldforscherin wird ein Mindestmaß an Eignung vor allem in Bezug auf ein Studium im zuvor rekonstruierten Modus der Ehrenrettung doch wieder postuliert, der entstandene Widerspruch jedoch in der Figur einer Selbstzuschreibung des Scheiterns aufgelöst. Am Ende des Interviews finden sich folgende Sequenzen:

FF: Mhm (17) und vielleicht einfach noch so am Schluss wie geht es dir also – weisst du – wie geht es dir jetzt?

MIA: (14) Ja – – – sagen wir es mal so ich vermisse das Klassenzimmer nicht // FF: mhm // Das zeigt mir auch wieder dass ich nicht unbedingt – dass das nicht grad das Richtige gewesen f- wäre für mich // FF: mhm // ich vermisse es irgendwie wirklich nicht (6) ja es geht mir so ein bisschen – es ist so ein bisschen rauf und runter – (weinen, Nase putzen) – – – ich fühle mich ein bisschen verloren (9) weil ich nicht weiss ehm – was ich machen soll – – in welche Richtung ich gehen soll – – – und ehm – aus welchem Grund auch immer habe ich wie – wie das Gefühl ich müsse ein Studium machen // FF: mhm // und dabei sagt mir jetzt im Moment kein Studium wirklich – etwas zu – dann sehe ich auch keinen Sinn dahinter (5) und nur weil ich nicht studiert habe – – – (seufzen) heisst das nicht dass ich ehm - minder- wertiger bin als also – – weniger wert bin – also dass ich blöd bin (8) man sagt mir auch ja – – (seufzen) die Zeit verstärke dass ich das gemacht habe aber // FF: Mhm mhm// ich fühle mich eher – ja – (schluchzen) – ein bisschen wie eine Versagerin (Handy vibriert) (weinen) (6) und eine Versagerin die jetzt wieder so - temporär arbeitet – wieder mal Drecksarbeit macht (weinen)

Im pars pro toto „Ich vermisse das Klassenzimmer nicht“ kommt neben der erneuten Fokussierung auf die schulpraktischen Anteile eine Distanzierung zum Ausdruck, in der nur die Hülle der Geschehnisse übrigbleibt. Die Selbsteliminierung von Mia dokumentiert sich in der vermeidenden Orientierung ohne Perspektive für die „richtige“ Berufswahl. Das Studium wird so zur Projektionsfläche für eine Aushandlung des Selbstwerts und erscheint als distinktiver formeller Rahmen einer unerfüllten Aspiration. Der Einsatz in die ‚Anlage‘ Studium zahlt sich nicht wie erhofft aus. Mia sieht „keinen Sinn dahinter“, außer den einer unspezifischen Orientierungshilfe hin zu einer „richtigen“ beruflichen Positionierung. Der Begriff der „Drecksarbeit“ überrascht im Kontext einer Bürotätigkeit.⁴ Es kommt eine abgrenzende Geringschätzung zum Ausdruck, welche die Diskrepanz der eigenen Disposition zur erreichten Position markiert. Die im Interviewimpuls rekonstruierte, latente Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie wird während des Interviews als ein Changieren zwischen beiden Polen aufrechterhalten. Mit dem Begriff der „Versagerin“ kippt die Bewegung jedoch vollends. Trotz des bestandenen Praktikums endet das Studium in der dualistischen Figur einer Kapitulation als selbstgewählter Niederlage vor eigenen (subjektiv wohlbegründeten) negativen Eigenschaftsbewertungen.

4.2 Der Fall Emil

Im Fall Emil zeigt sich durchgehend die Tendenz der Nicht-Passung eigener Vorstellungen zu den Normen des Feldes, was er auch selbst explizit in zwei Sequenzen bilanziert:

EMIL: Es hat einfach nicht so gepasst, oder?

[...]

EMIL: Wenn nicht da so ehm – in der Schule so ein «Gstürm» (Chaos/Konflikte) herrscht ich weiss nicht - vielleicht ist es dann wirklich nicht das Richtige (lacht)

⁴ Im Interview berichtet Mia zuvor, dass sie jetzt bei einer Krankenkasse Rechnungen bearbeitet.

Konkrete Anlässe finden sich in der Erzählung in der Ablehnung, sich aus gesundheitlichen Gründen auf die kleinen Kindergartenstühle zu setzen, einer geringen Relevanzsetzung bezüglich der Einhaltung von Abgabefristen, der Rückmeldung, dass der Workload während des Praktikums zu hoch sei, in der Notwendigkeit bei Fernbleiben im Praktikum ein anerkanntes Attest vorzulegen, oder – zwar mit vorheriger Ankündigung – dann aber gegen das Votum der Praxislehrperson doch während des Unterrichts ein Telefonat wahrzunehmen. Ohne angesichts der Interviewdaten die tatsächlichen Geschehnisse zur Verfügung zu haben, kommt eine anhaltende Irritation zum Ausdruck, dass das für selbstverständlich gehaltene eigene Verhalten und die eigene Sicht der Dinge im Feld auf Kritik stoßen. In der damit eröffneten Differenz zeigt sich eine Unverfügbarkeit über die Illusio des Feldes. Die Regeln im Praktikum erscheinen fremd und ‚illusorisch‘. Dies wird umso deutlicher, wenn in einer Form karikierender Insubordination den Normen nicht entsprochen wird.

EMIL: Es kam mir schon – eigentlich sehr komisch vor weil ich- ich hatte eigentlich das Gefühl das ist ein völlig- ehm Normalste der Welt – also – ich konnte es mir nicht vorstellen – jede ehm – – – oder – ich hätte mir eigentlich nur denken können dass man da eine Lösung sucht ob vielleicht irgendwo in diesem Schulhaus ein Stuhl zu finden ist oder irgendwie so – und dann habe ich halt von Zuhause dann ehm – habe ich dann von Zuhause einen Klappstuhl mitgenommen oder?

Auch die eigenen pädagogischen Vorstellungen treffen auf wenig Anerkennung. In Bezug auf die wahrgenommene Diskrepanz zu Vorstellungen darüber, was altersgerecht sei, zeigt sich eine einseitige Auflösung antinomischer Spannungen des Lehrberufs (Helsper 2004) im Beharren auf einer die Autonomie des Kindes voraussetzenden Kommunikationsweise und einer diffusen, nicht rollenspezifischen Vereinnahmung und Konfrontation.

EMIL: ich habe halt zum Teil – mit den Kindern – – ja (gedehnt) ich sage jetzt mal – – – nicht Erwachsenen-Gespräche das ist vielleicht übertrieben gesagt – aber (4) ehm – mmhpf wie soll ich das sagen? – ehm – – si- sicher bin ich auf sie eingegangen und habe – – und habe immer – kindergerecht ehm probiert – ihnen ehm – die Sachen zu vermitteln aber trotzdem – ehm – habe ich sie – sie ich weiss nicht ich habe es so wahrgenommen – dass ich sie eigentlich als volle – Wesen vornehmen – und nicht als – nicht als kleine Wesen die ehm – ja wo – wo eben der Grosse hat sowieso recht und so ein bisschen so ein bisschen von oben herab ich habe – ich habe mehr ein bisschen auf Augenhöhe ein bisschen ehm – geschaut

Der angestrebte Rekurs ist schließlich Ausdrucksgestalt einer nicht nachvollzogenen und damit wiederum als ‚illusorisch‘ und damit willkürlich wahrgenommenen Bewertungspraxis im Zusammenspiel mit einer beharrlichen Selbstreferenzialität. Gleichzeitig wird der weitere Einsatz in das ‚Spiel des Feldes‘ abgewogen und als legitim wahrgenommene Ansprüche an ein Studium, das sich zeitnah wirtschaftlich auszahlt, werden eingefordert.

EMIL: Sie können nur anbieten dass wir ehm – – ja dass man halt – es wiederholt – noch einmal – und (gedehnt) ehm ja – ja irgendwie ich habe dann gedacht ich pro- ok ich probiere es noch einmal und machte den Vorschlag dass man mir immerhin die Studiengebühren – für zwei

Semester erlässt // FF: mhm // ehm – weil ich – es war ja auch jetzt für mich grosses- einen Aufwand eine Unsicherheit – – es – verzögert sich es kostet mehr Geld im Endeffekt auch // FF: mhm // es kostet mehr Geld – und auch ehm es ist eigentlich – – durch den verzögerten – Abschluss – – eee (*gedehnt*) – ja kann man später arbeiten und so weiter

Insgesamt besteht die Habitushypothese in einer einseitig idealisierten, selbstreferenziellen Geltungsbestimmung, die – von einer Offenheit für Kontroversen flankiert – die Studienwahl in kalkulatorischer Abwägung extrinsisch zweckrational rahmt, was die Diskrepanzerfahrungen präformiert und zum formellen Scheitern im Praktikum führt.

4.3 Der Fall David

Ist der Berufsbezug im Fall Emil instrumentell, so zeigt sich im Fall David ein intrinsischer Bezug. David teilt die Illusio des Feldes grundlegend, jedoch gibt es Passungskonflikte mit der zunächst gewählten Zielstufe des Kindergartens. Ein erstes Scheitern an einem für diese Stufe notwendigen Leistungsnachweis im Gesang wird durch die Delegitimierung des Leistungsnachweises relativiert. Es ist jedoch ein (weiterer) Anstoß, die bereits zuvor angezeifelte Entscheidung für den Studiengang zu reflektieren, weitere Rückmeldungen zu sammeln und in diesen die Eignung für die Arbeit im Kindergarten grundsätzlich und identitätsbezogen in Frage zu stellen.

DAVID: wenn ich jetzt wählen müsste zwischen diesen zwei [Stufen] dann würde ich – die fünfte Klasse bevorzugen weil es ist einfach – – sie sind halt eben schon selbstverantwortlicher sie wissen mehr – man kann mehr mit ihnen machen – – und man kann halt mehr Wissen vermitteln und beim Anderen ist es noch ganz – basale Sachen also das ist auch cool und so aber es ist einfach – musste mir dann sagen das kann ich mir nicht – vorstellen

[...]

DAVID: und dann ist jetzt das mit der Musik dazugekommen ich habe einen – Leistungsnachweis da gehabt in ehm Stimmbildung-- und dort hat der – der- also gut es war nicht unbedingt eine faire Prüfung aber es war eigentlich gut dass das passierte weil ehm – nachher hat der [Dozent] mir gesagt ich solle in die Primar wechseln weil ich – könne nicht singen – – und dort kann ich das [...] also sie [die nach dieser Einschätzung zusätzlich angefragte Mentorin] sieht mich mehr in der Mittelstufe als jetzt in einem Kindergarten weil ich halt einfach von der Art und Weise her wie ich – unterrichte und bin – – einfach ein bisschen anders als jetzt ein Kindergärtner sein sollte vielleicht – und dann hat mir das eigentlich so gesagt ja dann – ja das hat eigentlich irgendwie – bestätigt dass ich das vielleicht doch machen sollte und wechseln sollte das ehm – – war dann für mich der Moment wo ich gesagt habe ja gut dann ehm – (Hintergrundgeräusch) wechsele ich – die Stufe – – ja

Die Passung zur Primarstufe wird schließlich in hoher Wirksamkeitsambition der „Pionierarbeit“, einer damit verbundenen idealisierten Männlichkeit und in Bezug auf den gescheiterten Leistungsnachweis im Gesang über eine Naturalisierung plausibilisiert.

DAVID: das zu machen weil ich – ich finde auch einfach also es hat auch mit meiner Überzeugung zu tun dass ich finde – dass Kind- dass es mehr Männer bräuchte auch auf dieser Stufe

[...]

DAVID: das ist für mich halt schon ein bisschen – schade also weil ich hätte das gerne – – also so – auch wenn es jetzt blöd- ja so ein bisschen Pionierarbeit weisst du so dass man merkt ich würde mich jetzt nicht – – also ich meine wenn ich mich jetzt mit den anderen Männer meines Studiums vergleiche ich – also jetzt keine Wertung oder so // FF: mhm // es sind schon eher so ein bisschen für mich ein bisschen «Bubis» (jüngere Männer) – und – (schmunzelt) und ich meine – wenn ich mich anschau ich bin – ein Meter Neunzig fast hundert Kilo und dann würde ich schon sagen dass ich ein Mann bin weisst du eher und dass es dann vielleicht – andere Männer gibt die – auch sagen – ja – he vielleicht ist es ja doch «cool» (toll) im Kindergarten da kann man ja mal schauen – – einfach so dass man – weil eben ich fände es «mega» (sehr) wichtig dass es – mehr Männer hat auf dieser Stufe und auch deswegen wollte ich das eigentlich machen und // FF: mhm // es ist einfach schade wenn man dann – – wegen so etwas dass jetzt – die meisten Männer die ich kenne können nicht singen nur schon wegen der Stimmlage – mit den Kindern – also ich meine ich bin irgendwie zwei drei Oktaven tiefer als ein Kind dass eh – das bringe ich gar nicht hin

Im Fall David liegt als Habitushypothese eine selektive Wirksamkeitsambition entlang explizit zu vermittelnder Wissensgehalte vor, die durch eine idealisierte Männlichkeitsfigur gerahmt den Wechsel durch die naturalisierte Plausibilität besserer Eignung für die Primarstufe enaktiert.

5 Fallvergleich und Fazit

Unter Bezugnahme auf die erkenntnisleitenden Fragestellungen lassen sich die drei Habitushypothesen als Spielarten habitueller Präformierung eines Studienausstiegs fassen, deren Gemeinsamkeit in einem (Nicht-)Eignungserleben besteht. Methodisch geleitet lassen sich distinkte habituelle Dispositionen als je handlungsleitendes Prinzip des Studienabbruchs bzw. -wechsels herausarbeiten, ohne jedoch mit einer verobjektivierenden Habitus-Feld-Passung, mit einer vereindeutigenden Feldkonzeption oder mit subsumptionslogischen, herkunftsmilieuspezifischen Bezügen zu arbeiten: Bei Mia wird durch eine besonders explizite Form der *Selbsteliminierung* deutlich, dass das Bestehen von Lehrveranstaltungen und Praktika kein hinreichendes Kriterium für einen Studienerfolg ist. Im Fall Emil verhindern eine beharrliche Selbstreferenzialität und der instrumentelle Berufsbezug die Einlassung auf die *Illusio* des Feldes. Davids Wirksamkeitsambitionen bei der Vermittlung nicht-„basalen“ Wissens gepaart mit einer idealisierten Männlichkeit führt ihn vom Kindergarten ins Feld der Primarstufe, das Bourdieu folgend eine bessere „Anlage“ der eigenen Einsätze verspricht. In Studienabbrüchen wird der Habitus insofern als ein *System impliziter Grenzen* deutlich, die die Annahme eines rationalen Entscheidungsprozesses (Grassinger & Reisch 2023) kritisch kontrastiert.

Bourdieu und Passeron (1971) arbeiteten in „Die Illusion der Chancengleichheit“ erstmals heraus, dass Begabung und Leistung vielmehr Mythen sind, die durch ihre vermeintliche Neutralität die Reproduktion sozialer Ordnung verschleiern. In diese Semantik lässt sich auch Eignung eingliedern. Leistung, Eignung und Begabung vermitteln damit als Common Sense-Begriffe habituelle Passung. Mit dieser theoretischen Perspektivierung zeigt sich in den rekonstruierten Fällen die Besonderheit der Fokussierung einer (Nicht-)Eignungsorientierung, die vor allem im Kontrast zur Leistungsorientierung deutlich wird. Mia bricht ab, obwohl sie Prüfungen und Prak-

tika bestanden hat, David und Emil delegitimieren den Leistungsanspruch des nicht bestandenem Leistungsnachweises bzw. des Praktikums und rationalisieren den Misserfolg über Eignungsfiguren. Leistung – so könnte man vorsichtig generalisierend folgern – scheint also nicht die entscheidende Orientierung für den Verbleib im Studium zum Lehrberuf zu sein, sondern die in der impliziten Logik der spezifischen habituellen Dispositionen erfahrene Eignung. Dass über verschiedene Studiengänge hinweg primär „ungenügende Studienleistung der wichtigste individuelle Grund für einen Studienabbruch“ (Neugebauer et al. 2019: 1034) ist, macht die Spezifik dieser Distinktionslogik nochmals deutlich. Der Befund schließt darüber hinaus an die Analyse von Güvenç (2025) an, die Leistung und Eignung als eigenständige Subjektivierungslogiken des Studiums zum Lehrberuf herausarbeitet. In „Nicht das Richtige“ kommt diese spezifische Distinktionslogik als Bilanz persönlicher Eignung über die drei Fälle hinaus zum Ausdruck.

Zugespitzt stellt sich die Frage, ob im Feld der Lehrer:innenbildung mit dem Konzept der Eignung eine typisch feldbezogene Distinktionslogik wirksam ist. Der Beitrag von Hoffman-Ocon (2017) zur Frage „Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung?“ legt dies im historischen Kontext nahe.

Es wurde gezeigt, dass selbst bei einem kleinen Sample von drei Fällen analytisch differenzierte Ergebnisse von Spielarten habituellem Nicht-Passung rekonstruiert werden können und auf Grundlage strukturtheoretischer Epistemologie Erkenntnisse möglich sind, die über die Fälle hinausweisen. Auf der Suche nach den Konstituenten einer Logik der Praxis des Lehrer:in-Werdens ist die Bedeutung der Eignungsorientierung ein solches Beispiel. Nicht behaupten lässt sich, dass die hier rekonstruierten habituellen Dispositionen ins Gegenteil gewendet ‚Garanten‘ für den Erfolg im Studium sind. Hier ist weitere Forschung zu habituellem Passung notwendig.

Autorenangaben

Adrian Ulmcke (M.Ed.), Universität Basel,
Institut für Bildungswissenschaften
adrian.ulmcke@unibas.ch

Prof. Dr. Tobias Leonhard, Pädagogische
Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und
Systemforschung
tobias.leonhard@phzh.ch

Literatur

- Ballreich, Svenja/Haubenthal, Julia/Schmitt, Lea/Handschock, Matthias (2024): Musical-Star, Marktleiter, Multitalent: Warum Menschen ein Schulmusikstudium abbrechen und was aus ihnen wird. Eine explorative Interviewstudie. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, Jg. 16/H. 2, S. 1-14.
- Berlingieri, Francesco/Heigle, Julia/Pfeiffer, Friedhelm/Stichnoth, Holger (2022): Analysen zu Kosten und Erträgen von Fachwechsel und Studienabbruch. In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, André (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-278.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1992b): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Accardo, Alain/Balazs, Gabrielle/Beaud, Stéphane/Bourdieu, Emmanuel/Brocchichi, Sylvain/Champagne, Patrick/Christin, Rosine/Faguer, Jean-Pierre/Garcia, Sandrine/Lenoir, Remi/Euvrard, Françoise/Pialoux, Michel/Pinto, Louis/Podalydès, Denis/Sayad, Abdelmalek/Soulić, Charles/Wacquant, Loïc J.D. (2002): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Dreier, Lena/Wagner, Constantin (2021): Nicht-Passung in der Hochschule. Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 67/H. 3, S. 410-430.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-280.
- Grassinger, Robert/Reisch, Denise (2023): Stolpersteine auf dem Weg zum Lehrberuf: Wissenschaftliche Studie zur Ermittlung von Ursachen für Studienabbrüche in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I. Abschlussbericht, online: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/Anlagen_PM/2023/Abschlussbericht_Stolpersteine_auf_dem_Weg_zum_Lehrberuf.pdf
- Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium: Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Güvenç, Ezgi (2025): Fest- oder Herstellen? Eignungsgespräche als Techniken der Subjektivierung. In: Leonhard, Tobias (Hrsg.): Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 257-284.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Heyer, Robert (2016): Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium: Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2017): Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900 [Personality or science-based? Influences of education practices on examinations for elementary teachers in Zürich around 1900]. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 3, S. 299-316.
- Holzmayer, Michael (2023): Die Illusion der Berufswahl. Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Isleib, Sören (2023): Allgemeine und herkunftsbedingte Erklärung des Studienabbruchs sowie der anschließenden Neuorientierung. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/106568/1/Isleib_Soeren_Dissertation_2023.pdf
- 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/Lewalter, Doris/Maaz, Kai/Reintjes, Christian/Stanat, Petra (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK.
- Kramer, Rolf-Torsten (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-267.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 307-330.
- Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitusensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 86-103.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München: Juventa, S. 159-187.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 55-92.
- Lehmann, Wolfgang (2007): „I just didn't feel like I fit in“: The role of habitus in university drop-out decisions. In: Canadian Journal of Higher Education, Jg. 37/H. 2, S. 89-110.
- Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2025): Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive [The myth of the unfamiliarity of first-generation students in the higher education system. An empirically based plea for a shift in perspective]. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 6, S. 686-707.
- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22/H. 5, S. 1025-1046.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Krammer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 58-156.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, André (Hrsg.): Studiererfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-125.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf/Fischer, Andreas W. (2017): Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2024a): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024b): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-28.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten (2024): Wie es zu Bildungsentscheidungen gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums kommt. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 50-69.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Heidrun (2025): Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im universitären Informatikstudium. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107-122.
- SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ulmcke, Adrian (2025): Studien- und Berufswahl als implizite Passungsherstellung? Ein Querschnitt habitueeller Dispositionen zur Studienwahl zukünftiger Kindergarten- und Primarlehrpersonen. In: Leonhard, Tobias (Hrsg.): Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-63.

Eine Frage der Passung? Explorative Befunde zum Ausstieg von Lehrkräften aus dem Lehrberuf

Zusammenfassung

Die Zahl an Lehrkräften, die endgültig aus dem Schuldienst ausscheiden, stieg in den vergangenen Jahren, so dass Kündigungen und damit verbundene berufliche Mobilitäten gerade vor dem Hintergrund des Lehrpersonenmangels nicht nur medial auf Interesse stoßen, sondern auch zunehmend Gegenstand der Forschung zu Lehrpersonen werden. Der Beitrag stellt erste Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften vor, die den Schuldienst nach unterschiedlicher Dauer der Lehrtätigkeit endgültig verlassen haben. Die Studie untersucht retrospektiv die komplexen Entscheidungsprozesse, die zu diesem Schritt führten. Dabei werden biografische Faktoren und habitualisierte Wissensbestände sowie die Auseinandersetzung mit den Normen und strukturellen Anforderungen des Feldes, die der Entscheidung vorausgegangen sind, in den Blick genommen. Die Ergebnisse zeigen, dass dem Ausscheiden aus dem Schuldienst ein langwieriger und komplexer Aushandlungsprozess vorausgeht, der die Bedeutsamkeit biografisch fundierter Dispositionen von Lehrkräften im Sinne von impliziten, habituellen Wissensbeständen in den Fokus rückt. *Schlagwörter:* Ausstieg, Kündigung, Lehrerhabitus, Passung, Berufsbiografie

Teacher Attrition as a Matter of Fit? An Exploratory Study

The number of teachers permanently leaving the educational profession has risen in recent years, leading to increased attention in the media regarding resignations and associated professional mobility, especially in light of the shortage of teaching staff. This phenomenon is becoming an increasingly significant topic in research on educators. The article presents preliminary findings from an interview study with teachers who have left the profession after varying durations of teaching experience. The study investigates the complex decision-making processes that led to this step. It takes into account biographical factors, habitual knowledge bases, and the processing of norms and structural demands of the field that preceded the decision. The results indicate that the exit from the teaching profession is preceded by a protracted and complex negotiation process, highlighting the influence of biographically grounded dispositions.

Keywords: teacher attrition, teacher habitus, fit, professional biography

1 Einleitung

Der Mangel an Lehrkräften ist derzeit ein sowohl im bildungspolitischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs viel diskutiertes Thema. Mit dem Öffnen alternativer Zugangswege über Seiten- und Quereinstieg und anderen Maßnahmen liegt dabei der Fokus auf der Gewinnung von Lehrkräften. Weniger richtete sich bislang die Aufmerksamkeit auf das Halten von Lehrkräften im Schulsystem. Mit verschiedenen Berichterstattungen in unterschiedlichen Presseorganen scheint sich dies in jüngster Zeit angesichts steigender Kündigungszahlen zu wandeln (z. B. Korfmann 2024; Weigelt 2024). Auch die beruflichen Interessenvertretungen wie GEW und VBE sind alarmiert und markieren die zunehmende Relevanz des Themas. Flankiert werden diese Berichterstattungen durch entsprechende privatwirtschaftliche Beratungsangebote, die Lehrkräfte im Ent-

scheidungs- und sich daran anschließenden Kündigungsprozess begleiten und unterstützen (vgl. Probst 2019). Die Frage nach den Kündigungsmotiven und Verläufen von Entscheidungsprozessen bis zum endgültigen Ausscheiden aus dem Lehrberuf ist nicht einfach zu beantworten. Denn Kündigungen sind multifaktoriell bedingt und lassen sich nicht einfach vorhersagen, was eine unterstützende Einflussnahme, die möglicherweise den Verbleib im Lehrberuf sichern könnte, erschwert.

In dem vorliegenden Beitrag werden erste Befunde aus einer Interviewstudie mit ehemaligen Lehrkräften vorgestellt, die nach einer unterschiedlichen Dauer der Lehrfähigkeit den Schuldienst endgültig verlassen haben. Angesichts weitgehend fehlender empirischer Untersuchungen im deutschen Kontext versteht sich die Studie als eine erste Exploration eines komplexen Feldes und nimmt retrospektiv Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in den Blick, an deren Ende das Quittieren des Schuldienstes und die Wahl eines neuen Tätigkeitsfeldes stehen. Hinsichtlich der Komplexität des Entscheidungsprozesses und des Zusammenwirkens verschiedener Ursachen sind Kündigungen immer „in einem biografischen Gesamtzusammenhang zu betrachten“ (Schmidt-Kühn & Fuchs 2024: 24). D. h., vor dem Hintergrund individuell-biografischer Faktoren werden Erwartungen im schulischen Feld wahrgenommen und im Entscheidungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt, so dass sich unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen Lehrkräften und den jeweiligen Rahmenbedingungen ergeben. Diese Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse erfolgen nicht immer bewusst, sondern gründen auf z. T. vergessenen und überlagerten biografischen Erfahrungen und sind damit nicht vollständig reflexiv zugänglich. Aus einer habitustheoretischen Perspektive fokussieren wir diese habituellen Wissensbestände, die handlungsleitend sind und in denen sich biografische Erfahrungen niederschlagen. Im Anschluss an eine einleitende Problem Darstellung, in der unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand die Relevanz der Ausstiegsthematik dargelegt wird (Abschn. 2), erfolgt die Darstellung des konzeptionellen Rahmens der eigenen Untersuchung (Abschn. 3). Sodann erfolgt die Präzisierung der Forschungsfrage sowie die Skizzierung des methodischen Vorgehens (Abschn. 4), woran sich die Darstellung ausgewählter Rekonstruktionsergebnisse anschließt (Abschn. 5). Deutlich wird, dass dem endgültigen Ausscheiden aus dem Schuldienst ein längerer Entwicklungsprozess vorausgeht, in dem eigene Passungsverhältnisse zu schulischen Erwartungen verhandelt werden. Abschließend wird die Bedeutung habituellen Wissensbestände für die Gestaltung von Karrierewegen diskutiert (Abschn. 6).

2 Ein Einblick in den Forschungsstand zur Kündigung von Lehrpersonen

Im nationalen Kontext existieren bislang nur wenige empirische Befunde zum Ausstieg von Lehrpersonen. Erste Hinweise sind der qualitativen Studie von Druschke und Seibt (2016) zu entnehmen, die elf Berufswechsler:innen in drei Bundesländern interviewt haben. Demnach haben die meisten Lehrkräfte in Berufe in schulnahen Bereichen gewechselt. Als häufigster Kündigungsgrund wurde eine hohe Arbeitsbelastung angegeben. Allerdings wurde die Studie in Bundesländern durchgeführt, in denen Lehrkräfte

in der Regel im Angestelltenverhältnis tätig sind, so dass „eine Übertragbarkeit [...] auf verbeamtete Lehrkräfte [...] nur eingeschränkt gegeben“ (ebd.: 199) ist.

Im internationalen Kontext liegen bereits einige wissenschaftliche Untersuchungen zu Kündigungen von Lehrkräften vor, die – trotz der Spezifik des deutschen Beamtenstatus von Lehrkräften – einige Erkenntnisse für die hiesige Diskussion bieten. Demnach sind unterschiedliche Fluktuationsquoten über die unterschiedlichen Berufsphasen zu beobachten (vgl. OECD 2024), nach denen die Häufigkeit der Kündigungen in den ersten fünf Berufsjahren am höchsten ist (Rots et al. 2014), so dass es sich vor allem um ein „Einsteigerproblem“ (Schmid-Kühn & Fuchs 2024: 22) zu handeln scheint. Keller-Schneider (2019) weist jedoch darauf hin, dass sich berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrkräfte nicht in den Gründen und den Zielen ihrer Kündigung unterscheiden. Die Entscheidung zum Ausstieg aus dem Lehrberuf basiert auf verschiedenen Faktoren. Meta-Studien (Borman & Dowling 2008; Nguyen et al. 2020) bündeln die vielfältigen Gründe in drei zentrale Kategorien: 1. individuelle bzw. personale Faktoren, 2. einzelschulkontextbezogene Faktoren sowie 3. systembedingte, externale Faktoren (z.B. Lehrberuf, Schulsystem, politische Rahmenbedingungen) (auch Keller-Schneider 2019). In den letzten Jahren ist ein zunehmender Fokus auf externale Faktoren zu beobachten, auch mit dem Ziel, berufliche und systemische Ansatzpunkte zu identifizieren, Lehrkräfte im Schulsystem halten und Kündigungen verhindern zu können.

In der schweizerischen Studie von Herzog et al. (2007) zum Verbleib von Lehrpersonen nach ihrer Kündigung wird deutlich, dass die Mehrheit der ehemaligen Lehrpersonen eine andere pädagogische Tätigkeit übernimmt (auch Druschke & Seibt 2016). Herzog und Sandmeier (2024: 189) bezeichnen dies als „Job-Enrichment“, mit dem „berufliche Perspektiven im pädagogischen Berufsfeld [verfolgt werden], welche der Lehrberuf mit seinen wenigen, formalisierten Entwicklungsperspektiven nicht bietet“.

Die Frage nach der Fluktuation von Lehrkräften ist somit nicht einfach zu beantworten; personale Faktoren interagieren mit systemischen und einzelschulischen Faktoren. Das jeweilige Zusammenspiel stellt sich dabei sehr individuell dar, denn die beruflichen, d.h. einzelschulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wirken sich nicht auf alle Lehrkräfte in gleichem Maße aus (Keller-Schneider 2019; Rinke 2014). Die Ursachen werden vielmehr „durch die individuelle Biografie, besonders auch durch Gründe im außerberuflichen Bereich“ (Herzog & Sandmeier 2024: 193) moderiert, so dass Passungsverhältnisse zwischen Lehrkräften sowie den jeweiligen Rahmenbedingungen eingehender zu untersuchen sind (Nguyen et al. 2020). An diesen beiden Punkten setzt das hier vorgestellte Forschungsprojekt an.

3 (Nicht-)Passung zum beruflichen Feld Schule – eine habitustheoretische Perspektive

Angesichts eines multiplen Zusammenspiels verschiedener Faktoren, die bei Kündigungen eine Rolle spielen (u. a. Kelchtermans 2017), sind bei der Betrachtung von beruflichen Laufbahnwegen neben Veränderungen der Person, ihrer Interessen und Ziele auch Veränderungen von Umwelt und Anforderungen im Verlauf der Berufsbiografie zu be-

rücksichtigen. Denn die Beobachtung, dass Biografien in einem engen Zusammenhang mit den sie umgebenden Institutionen stehen,

„besitzt aus einer Alltagsperspektive eine kaum zu hinterfragende Selbstverständlichkeit. Das eigene Leben ist in unseren komplexen Gesellschaften so stark an institutionalisierte Praxen und Organisationsweisen gebunden, dass das Verhältnis zwischen Institutionen und Biographie oftmals aus einer konstitutiven Selbstverborgenheit entrissen werden muss“ (Hanses 2018: 380).

Unbestritten ist, dass Organisationen das Handeln ihrer Akteur:innen nicht nur begrenzen, sondern auch strukturieren und überhaupt ermöglichen. So wird pädagogisches Handeln in der Schule immer von den gegebenen organisatorischen, programmatischen und institutionellen Vorgaben und Bedingungen (Zeit-, Raum- und Pausenregelungen) und ihren Veränderungen gerahmt, die zwar einerseits auch über Routinebildungen handlungsentlastend wirken können, andererseits aber auch zu widerspruchsvollen und mitunter dilemmatischen Konstellationen führen können (vgl. Helsper 2008). Lehrpersonen sind also damit konfrontiert, die organisationalen Entscheidungsprämissen in ihre pädagogische Praxis zu übersetzen, indem sie sich mit den an sie gerichteten Erwartungen auseinandersetzen und diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen verhandeln. Diese biografischen Erfahrungen schichten sich in habituellen, d.h. impliziten Wissensbeständen auf und liegen dem beruflichen Handeln von Lehrkräften wesentlich zugrunde. Bezüglich der Bedeutung impliziter Wissensbestände für das Handeln von Lehrkräften besteht im professionstheoretischen Diskurs Konsens (vgl. Combe & Kolbe 2008; Kramer & Pallesen 2018). So wird der Lehrkräftehabitus als praktischer Sinn (vgl. Bourdieu 1987) für das Berufsfeld Schule gefasst, der inkorporierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, d.h., „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 1992: 31), beinhaltet.

Bezugnehmend auf die Ausführungen Bourdieus (1987) zu Habitus-Feld-Relationen lässt sich davon ausgehen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den Anforderungsstrukturen des Feldes und den Habitusformationen seiner Akteur:innen besteht, der Professionalisierungs-, Sozialisations- und Entwicklungsprozesse nachhaltig beeinflussen kann. Folglich können Auseinandersetzungsprozesse mit dem Schulischen den Erfahrungsaufbau konstituieren und Weiterentwicklung anbahnen; gleichwohl können sie aber auch von Krisen, Brüchen und Diskontinuitäten begleitet werden, die letztlich auch zum Ausstieg aus dem System führen können. In den Blick geraten so Passungsverhältnisse zwischen biografisch und sozialisatorisch gewachsenen Orientierungen, die sich als Ausdruck eines (Lehrkräfte-)Habitus niederschlagen, und den wahrgenommenen gesellschaftlichen, schulischen und unterrichtlichen Anforderungen bzw. Erwartungen. Integrative Perspektiven auf diese Wechselwirkungen sind daher von zentraler Bedeutung für ein vertieftes Verständnis der Aushandlungs- und Entscheidungsdynamiken von Akteur:innen in Organisationen. Denn mit Bourdieu (2001: 204) ist die „Vorangepasstheit“ des Habitus eher als Sonderfall zu betrachten, vielmehr wird der Habitus mit Aktualisierungsbedingungen konfrontiert (ebd.: 206), die ihn herausfordern, sich an die jeweiligen Feldbedingungen anzupassen.

Dennoch ist davon auszugehen, dass eine vollständige Übereinstimmung von Habitus und Feld der Ideal- und die Anpassungs- und Übersetzungsarbeit im Zuge einer feld-

bezogenen Sozialisation der Normalfall ist. Der Habitus verfügt über Integrationsstufen, die nach Bourdieu (ebd.) „Kristallisationsstufen“ des eingenommenen Status entsprechen. Dispositionen können also mit den Feldanforderungen in einen „Mißklang“ (ebd.) geraten, wenn sich Habitusformationen mit Aktualisierungsbedingungen konfrontiert sehen, „die von denen abweichen, unter denen sie produziert wurden“ (ebd.). Felder verlangen von ihren Mitspieler:innen aber einen gewissen Glauben an die Bedeutsamkeit des jeweiligen Spiels bzw. eine weitreichende Identifikation. Die Entwicklung eines feldspezifischen Habitus ist somit an dessen ‚Spielsinn‘ geknüpft, der es wiederum ermöglicht, geforderte Einsätze zu liefern und – auf durchaus verschiedenen Positionen – mitzuspielen. Dabei gilt, dass je besser die Akteur:innen die Regeln und Vorgaben des Feldes inkorporiert haben, desto geschickter können sie dort auch agieren und sich positionieren (Lenger et al. 2013: 32). Der Habitus kann jedoch mitunter als Korsett wirken, aus dem nicht ausgebrochen werden kann. Dies kann zur Folge haben, dass es den Akteur:innen nicht möglich ist, ihren Habitus den geltenden Normen und Anforderungen des Feldes anzupassen. Eine Identifikation mit dem Feld, ein Zugang zu dessen *illusio*, zum Glauben an das Spiel ist dann kaum möglich, wenn zu große Zweifel an der Bedeutsamkeit der expliziten oder impliziten Spielregeln bestehen.

Gerade diese Verwobenheit (berufs-)biografischer Ressourcen mit den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen der Organisation Schule, die bei aus dem Beruf ausgestiegenen Lehrpersonen zu dieser Karriereentscheidung führte, soll in diesem Beitrag ihrer Selbstverborgenheit enthoben werden. Dazu wählen wir eine berufsbioграфische Perspektive, die individuelle Prozesse des Lehrer:in-Werdens und -Bleibens – und hier: des Aussteigens aus dem Beruf – in Wechselwirkungen mit dem Lebenslauf betrachtet sowie „den permanenten Abgleich beruflicher Anforderungen mit personenbezogenen, sozialen und biographischen Ressourcen“ (Bonnet & Hericks 2014: 7) sucht.

4 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der konzeptionellen Überlegungen zielen wir in unserer Studie auf die retrospektive Rekonstruktion von Ausstiegen aus dem Lehrberuf. Dabei geht es nicht darum, die Angemessenheit der Entscheidung zu beurteilen, sondern die Komplexität des Entscheidungsprozesses herauszuarbeiten und die Verwobenheit von biographischen Erfahrungen und organisationalen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Denn Entscheidungen können „weder ausschließlich auf den Habitus oder Intentionen von Individuen noch auf Prämissen einer Organisation“ (Bakels et al. 2024: 270) zurückgeführt werden. Sie finden aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsperspektive ‚zwischen Habitus und Norm‘ statt, so dass der Fokus nicht nur auf den impliziten Wissens- und Erfahrungsbeständen einzelner Akteur:innen liegen kann, sondern vor allem auf die Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Rollenanforderungen, den organisationalen Fremdrahmungen und gesellschaftlichen normativen Erwartungen gerichtet sein muss (Bohnsack 2017b: 100).

Die Dokumentarische Methode bietet insbesondere mit ihren jüngeren Weiterentwicklungen einen Zugang, um die komplexen Bezugnahmen auf diese Relationierung

von Habitus und Norm(en) zu rekonstruieren und darüber Entscheidungsprozesse zu erschließen. Demnach differenziert Bohnsack verschiedene Wissensformen (kommunikatives und konjunktives Wissen) sowie einen Orientierungsrahmen im engeren und einen im weiteren Sinne. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne umfasst wie der Habitus bei Bourdieu die Struktur der Handlungspraxis selbst, d. h. den *modus operandi*, der dem beruflichen Handeln zugrunde liegt und dieses strukturiert (Bohnsack 2014). Der Orientierungsrahmen wird damit als ein Erzeugungsprinzip von Handeln konzeptualisiert, das den Akteur:innen nicht explizit zugänglich ist und sich durch Erfahrungen in Form impliziten Wissens aufschichtet. Zu unterscheiden sind davon Orientierungsschemata, die den Akteur:innen reflexiv verfügbar sind und von Bohnsack als kommunikatives „Wissen um Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2013: 179) gefasst werden. Orientierungsschemata werden von Bohnsack in jüngeren Veröffentlichungen hinsichtlich unterschiedlicher Logiken kommunikativen Wissens weiter ausdifferenziert (Bohnsack 2017b: 54) und umfassen etwa institutionalisiertes und rollenförmiges Handeln im Sinne normativer Erwartungen und Um-zu-Motive, Theoriekonstruktionen in Bezug auf die jeweilige Handlungspraxis sowie Konstruktionen virtueller Identitäten (ebd.: 84-85). Normen bzw. normative Anforderungen treten „als das der habitualisierten und korporierten Praxis gegenüber als exterior, widerständig und zwanghaft Erfahrene in Erscheinung“ (Bohnsack 2017a: 238-239). Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. Habitus wird in jüngeren methodologischen Konzeptualisierungen explizit in Relation zu den Orientierungsschemata gesetzt, wobei Bohnsack ein prinzipielles Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen, zwischen Habitus und Norm (Bohnsack 2017a) als metatheoretische Annahme formuliert und von „einer ubiquitären *notorischen Diskrepanz*“ (2017b: 54; Hervorh. im Orig.) ausgeht. Normen werden demnach stets als eine von Individuen im Medium ihres jeweiligen Habitus wahrgenommene und interpretierte Norm konzeptualisiert. Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne fasst Bohnsack, „dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013: 181) und das Spannungsverhältnis bearbeitet. Aus dieser methodologischen Konzeptualisierung folgt auch, dass Normen in Abhängigkeit vom Habitus mit anderen Deutungen versehen werden, womit wiederum unterschiedliche handlungspraktische Bezugnahmen verbunden sind.

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir den berufsbiografischen Verlauf des Ausstiegs aus dem Lehrberuf und fragen danach, wie es zu diesem gekommen ist. In unseren Rekonstruktionen fokussieren wir diesbezüglich auf die folgenden Fragen:

1. Welche habituellen Orientierungen mit Blick auf das Handeln als Lehrperson lassen sich rekonstruieren, d. h., woran sind die Interviewten in ihrem pädagogischen Handeln orientiert?
2. Welche Normen (des beruflichen Feldes Schule) werden für die Interviewten berufsbiografisch thematisch und von ihnen als widerstreitend wahrgenommen?¹

1 In Anlehnung an die von Bohnsack differenzierten Logiken innerhalb des kommunikativen Wissens nehmen wir berufsbezogene Normen, welche zum einen die Organisation

3. Wie wird diese Spannung zwischen Norm(en) und Habitus vor dem Hintergrund des Ausstiegs aus dem Lehrberuf verhandelt?

Als Datengrundlage dienen berufsbiografische Interviews (Schütze 1983), die mit acht Lehrkräften geführt wurden, die jeweils nach unterschiedlicher Berufsdauer um Entlassung aus dem Schuldienst gebeten haben und nun einer anderen beruflichen Tätigkeit nachgehen. In dem Interview wurden die Lehrkräfte aufgefordert, von ihrem Prozess des Lehrer:in-Werdens und ihren Erfahrungen im schulischen Alltag bis hin zum Auscheiden aus dem Schuldienst zu erzählen. Ein Leitfaden dient der Vergleichbarkeit der Interviews bei gleichzeitiger Offenheit für individuelle Schwerpunktsetzungen durch die Befragten.

5 Empirische Streiflichter zum Ausstieg aus dem Schuldienst

Angesichts des begrenzten Umfangs können wir erste explorative Analysebefunde hier zunächst in Form empirischer Streiflichter andeuten. Verglichen werden zwei Fälle, die sich in den Rahmenbedingungen des Einstiegs ähneln, deren Verläufe bis zum Ausstieg aus dem Lehrberuf sich dann jedoch unterschiedlich gestalten. Die Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse erfolgt im direkten Vergleich der beiden Fälle entlang folgender Dimensionen, die sich aus den Schritten der Dokumentarischen Methode ergeben: 1. berufliche Orientierungen als Ergebnis der reflektierenden Interpretation, 2. Wahrnehmung von Normen des schulischen Feldes in Form kommunikativen Wissens sowie 3. Relationierung von Norm und Habitus als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.

Beide Interviews wurden mit Grundschullehrerinnen geführt, die in demselben Bundesland zu Zeiten eines Lehrkräfteüberschusses (in den 1990er Jahren) ihr Lehramtsstudium beendet haben und zunächst über prekäre Beschäftigungsverhältnisse (z.B. Einstellungsstopp, Angestelltenverhältnis und Zwangsteilzeit) in den Schuldienst eingemündet sind, sodass sie Standort, Stundenumfang und mitunter auch die zu unterrichtenden Fächer nicht selbst bestimmen konnten. Beide sind zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 50, haben Kinder und ihre Lehrtätigkeit für deren Betreuung einige Zeit unterbrochen. Für beide Fälle konnten wir ähnliche Orientierungen rekonstruieren, die allerdings zu differenten Auseinandersetzungen mit den Anforderungen des beruflichen Feldes führten, die letztendlich – nach unterschiedlicher Tätigkeitsdauer – in die Beendigung der schulischen Lehrtätigkeit und eine berufliche Umorientierung mündeten.

Schule und zum anderen die Anforderungen des Lehrberufs betreffen, in den Blick. Diese können methodologisch als „generalisierte Erwartungserwartungen“ (Bohnsack 2013: 179) gefasst werden, d.h. also Verhaltenserwartungen, die die interviewten Lehrkräfte wahrnehmen und zu denen sie sich ins Verhältnis setzen müssen.

5.1 Berufliche Orientierungen

Friederike (Aw), die zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit zwölf Jahren aus dem Schuldienst ausgeschieden ist, beginnt ihr Grundschullehramtsstudium mit den Fächern Musik, Sport und Mathematik aus einem großen inhaltlichen Interesse heraus („hatte so viele Interessen und konnte mich nicht entscheiden“², Z. 4-5), das sie im Grundschullehramt mit der fachlichen Vielfalt realisiert sieht („hatte dann das Gefühl dass:: dieses Lehramtsstudium [...] viele Bereiche abdeckt“, Z. 5-6). Sie unterbricht dieses aber für ein Jahr, weil sie im Studium, das entgegen ihrer Erwartungen wenig Vielfalt bietet, „ziemlich unglücklich und enttäuscht ist“ (Z. 16), um ein Jahr in England als assistant teacher zu arbeiten. Danach nimmt sie den „Schwung“ (Z. 21) dieser Praxiserfahrung mit, beendet das Studium und geht ins Referendariat, das sie für sich als sehr schwierige und herausfordernde Phase erlebt. Ihr Spaß am Sport und am Unterrichten des Faches stehen für sie im starken Kontrast zu ihren Erfahrungen mit ihrem Sportseminarleiter, der „so eng war“ (Z. 42) und mit dem sie sich „gestritten [hat] ob drei oder vier Kinder ne kleine Matte tragen müssen“ (Z. 43). Selbst bei solchen einfachen Entscheidungen wie dem Tragen von Matten ist sie nicht unabhängig von Vorgaben – in diesem Fall den Vorgaben ihres Fachleiters – und kann keine autonomen Entscheidungen treffen. Sie empfindet ihren Gestaltungsspielraum als sehr limitiert.

Auch in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerin berichtet sie von fehlenden persönlichen Herausforderungen, von „Begrenzungen“ (Z. 63) und keinen für sie erkennbaren Entwicklungsmöglichkeiten („wo ich immer wieder gegen Wände laufe (1) und mich aufrappel, wieder zurückgehe, wieder dagegen laufe mich aufrappel, wieder zurückgehe aber mich nicht entwickeln konnte“, Z. 65-67).

„und da hab ich mich sehr gegängelt gefühlt und sehr eng gefü::hlt (1) sehr:: ähm:: beschnitten gefü::hlt (.) und ähm:: (2) äh:: gepresst in dieses Korsett in das ich eigentlich gar nicht wollte.“ (Z. 33-35)

Begriffe wie „gegängelt“, „eng“, „beschnitten“ und „gepresst“ beschreiben bildhaft die erlebten Einschränkungen und die damit verbundenen fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten. Gleichzeitig wird ein deutliches Autonomiebestreben sichtbar: Friederike wollte ‚eigentlich gar nicht in das Korsett gepresst werden‘. Die beruflichen Vorgaben werden als limitierend empfunden. In ihren Schilderungen dominieren Beschreibungen ihrer eigenen Befindlichkeiten, die in einem überwiegend negativen Modus erfolgen. Bezugspunkt ihres Handelns sowohl in ihrer universitären bzw. schulpraktischen Ausbildung als auch in der schulischen Praxis ist sie selbst: Die schulischen Rahmenbedingungen, die Interaktionen mit Ausbilder:innen und die Bearbeitung beruflicher Anforderungen werden mit Blick auf das eigene Interesse, das eigene Wohlbefinden und das Potential für die eigene Entwicklung wahrgenommen. In den Beschreibungen und Erzählungen der Lehrerin dokumentiert sich eine Orientierung an einem *Selbstbezug* und an einer Selbstverwirklichung.

2 Die Transkription der Interviews erfolgte anhand der Regeln nach TiQ.

Eine ähnliche, aber etwas anders gelagerte berufliche Orientierung dokumentiert sich in dem Interview mit Beate (Bw). Diese ist zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt und hat den Schuldienst ein halbes Jahr zuvor verlassen. Beate bezeichnet die Entscheidung für den Lehrberuf als „Berufung“ (Z. 9). Nach einem sozialen Jahr und einigen Praktika im kirchlichen Bereich nimmt sie in demselben Bundesland wie Friederike ihr Lehramtsstudium für die Grundschule mit den Fächern Deutsch, Religion und Mathematik auf. Aufgrund ihrer Fächerkombination erhält sie trotz Einstellungsstopp eine Direktstelle im Angestelltenverhältnis, wenn auch mit Zwangsteilzeit. Beate beschreibt im Interview zahlreiche bildungspolitische Reformen (z.B. Wegfall der Orientierungsstufe, Schulinspektion, Lernentwicklungsbögen, Kompetenzorientierung), die sie in ihrer beruflichen Praxis umsetzen und „ständig evaluieren“ (Z. 84) muss, so dass die externen Anforderungen „immer mehr“ (Z. 86) und das „Korsett [...] immer enger“ (Z. 87) werden. So berichtet sie, dass sie zu Beginn ihrer Berufslaufbahn mehr Zeit hatte und in „Ruhe unterrichten“ (Z. 75) konnte. Vor allem die bürokratischen Dokumentationspflichten und bildungspolitischen Veränderungen von Schule sieht sie in Konkurrenz zum ‚Kerngeschäft des Unterrichts‘ (Z. 95).

das Kerngeschäft, also Geschäft mal bitte in Anführungsstrichen ist doch der Unterricht (.) genau und dann kamen die neuen Kerncurricula? (.) da fielen ja quasi die Rahmenrichtlinien hießen sie vorher fielen alle ja nacheinander weg dann wurden die eingeführt, es ging dann zunehmend um Kompetenzen nicht mehr um Inhalte? also da war ganz? ganz viel Veränderung (Z. 95-99)

Im gesamten Interview setzt sie sich mit den zahlreichen Veränderungen von Rahmenbedingungen auseinander, die sie als herausfordernd für ihre berufliche Tätigkeit und dabei insbesondere für das Unterrichten wahrnimmt. Dabei deutet sich eine Orientierung an dem Bewahren des Bestehenden an; für Beate sind die verschiedenen Veränderungen ein „Einschnitt“ (Z. 63). Dies zeigt sich auch bei ihrer Kritik an der zunehmenden Kompetenzorientierung im Zuge der Einführung von Kerncurricula, die für sie eine negative Entwicklung darstellt. Auffällig ist in ihren Schilderungen, dass sie Konsequenzen der Entwicklungen nicht in der Weise schildert, dass diese für die Lernenden weiter verhandelt und damit konkretisiert werden; von ihren Schüler:innen erzählt Beate nicht. Dies zeigt sich auch in dem obigen Transkriptausschnitt im Zusammenhang mit der von ihr bemängelten Kompetenzorientierung. Denn während Kompetenzen von Schüler:innen mit Unterstützung der Lehrperson erworben werden und damit der Fokus auf den Schüler:innen liegt, sind Inhalte nicht an die Schüler:innen gebunden, sondern werden vielmehr von der Lehrperson gesetzt und in den Unterricht eingebracht. In Bezug auf die wahrgenommenen Entwicklungen bringt die Lehrerin in erster Linie ihre eigene Verärgerung zum Ausdruck, schildert ihre Versuche, ihren Arbeitskontext für sich selbst durch kollegialen Austausch zu verbessern und ihr Bemühen, übergeordneten Stellen ihre Arbeitsbedingungen deutlich zu machen. In ähnlicher Weise wie bei Friederike zeigt sich also auch bei Beate eine Orientierung am *Selbstbezug*, die für sie handlungsleitend ist. Im Unterschied zu Friederike scheint sich dieser Selbstbezug aber nicht ausschließlich auf das eigene Wohlbefinden zu konzentrieren, sondern vor allem auf die Sicherung des Vertrauten und Bekannten, insbesondere zur handlungspraktischen Umsetzung ihrer eigenen Vorstellungen von sich als Lehrperson als Wissensvermittlerin.

5.2 Wahrnehmung von Normen und Anforderungen des Feldes

Beide Interviewten nehmen zahlreiche Normen des schulischen Feldes wahr, die in Spannung zur habituellen Orientierung stehen. Von beiden Lehrerinnen werden schulische und bildungspolitische Vorgaben kritisiert, die aber umzusetzen sind und von ihnen als Einschränkungen in ihrer beruflichen Praxis erlebt werden und über die Metapher des Korsetts beschrieben werden (Norm der Umsetzung von Vorgaben). Diese ist besonders aufschlussreich, denn ein Korsett hat eine disziplinierende Wirkung und zwingt (stillschweigend) und unverhandelbar spezifische (Körper-)Haltungen auf und beschränkt zugleich den Bewegungsspielraum. Die Vorgaben werden von den beiden Lehrkräften allerdings in unterschiedlicher Weise als diskrepant wahrgenommen. Friederike markiert ihren Unmut gegenüber personalisierten Hierarchien und Vorgaben. Dies zeigt sich bei ihrer mehrfachen Schilderung der Auseinandersetzung mit ihrem Sportfachleiter. Beate hingegen fühlt sich grundsätzlich durch Vorgaben in ihrem Bestreben, den Status quo zu erhalten, eingeengt: „aber: ich hab immer, mehr gehadert mit den Arbeiten und vor allen Dingen wenn ich in diesen Sitzungen, sa::ß was die sich da nicht alle ausgedacht hab=n (.) da hab- ich echt zunehmend Hals gekriegt hab- gedacht was mach- ich hier eigentlich“ (Z. 102-105). In diesen genannten Sitzungen wurden Vorgaben der Schulbehörde vermittelt, die ihrer Fokussierung auf die Wissensvermittlung im Unterricht als zentrale Aufgabe von Lehrkräften zuwiderlaufen. Bei beiden Lehrkräften zeigt sich gleichermaßen, dass Vorgaben die Enaktierung der beruflichen Orientierung des Selbstbezugs deutlich einschränken.

Zudem nehmen beide Lehrkräfte eine Durchprozessierungslogik (Bonnet & Hericks 2020) von Schule wahr, wonach es in der schulischen Arbeit vorrangig darum geht, Themen u. a. gemäß Lehrplänen abzuarbeiten, Leistungen zu dokumentieren und zu bewerten, und die Schüler:innen mit Materialien zu beschäftigen (Norm der Abarbeitung).

Im folgenden Transkriptausschnitt beschreibt Friederike divergierende Ansprüche des schulischen Feldes: Neben der Vermittlung von Fachwissen an eine Gruppe von Schüler:innen (Normen der Fachvermittlung und der Gleichbehandlung bei gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen) geht es um die Förderung einzelner Schüler:innen nach individuellen Bedarfen.

„und da merkt- ich auch was mich interessiert an Schule nämlich die Kinder, und nicht die Fächer, (.) (2) und ähm (.) auch nicht die Gruppe, sondern wirklich das einzelne Kind, das mich interessiert und dann hab ich diese berufs begleitende Weiterbildung gemacht (2) und die abgeschlossen nach sieben Jahren“ (Z. 75-80)

Friederike erfährt für sich im Verlaufe ihrer beruflichen Tätigkeiten eine Konkretisierung ihres eigenen Interesses, und zwar die Hinwendung zum einzelnen Kind und Fokussierung auf Entwicklungs- und weniger auf Vermittlungsprozesse. Allerdings ist eine solche Priorisierung im schulischen Feld nicht gänzlich möglich und von Friederike daher nicht umzusetzen.

5.3 Relationierung von Norm und Habitus sowie Gestaltung des Karriereweges

Die Auseinandersetzung mit diesen Normen des schulischen Feldes bzw. des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus erfolgt in beiden Fällen in unterschiedlicher Weise. Die beiden Lehrerinnen unterscheiden sich somit in ihrem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Friederike beginnt bereits zwei Jahre nach Eintritt in den Schuldienst berufsbegleitend eine Ausbildung zur Kinder- und Jugendpsychotherapeutin. Im Kontrast zu ihren schulischen Erfahrungen erfährt sie eine Entwicklungsmöglichkeit, die ihr eine eigene Zufriedenheit verschafft. Sie sucht sich ein berufliches Feld, zu dem sie eine größere Passung erfährt. Nach dem erfolgreichen Absolvieren der Ausbildung und der Geburt zweier Kinder quittiert Friederike den Schuldienst, gibt die Verbeamtung zurück und lässt sich als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin nieder. Friederike nutzt das System, um sich selbst zu stärken und für sich Perspektiven außerhalb der Schule zu schaffen:

„ich hab- Schule sehr viele Jahre als Gefängnis erlebt das mir nicht erlaubt ähm:: mich zu entwickeln und meine Stärken weiter zu bilden (1) und zum Schluss konnt- ich aber seh=n das war=n Sprungbrett das mir ermöglicht hat (.) ähm (.) eben (.) raus zu gehen (2) ähm:: ohne die Schule ohne das Einkommen? das ich da hatte hätte ich diese Weiterbildung, nicht geschafft. die ist ja sehr teuer und da braucht- ich da hat die Verbeamtung geholfen (.) das ich n Bildungskredit bekommen hab“ (Z. 320-325)

Die finanzielle Absicherung durch die Verbeamtung eröffnet ihr Möglichkeiten und bildet ein „Sprungbrett“, sich berufsbegleitend zur Kinder- und Jugendtherapeutin zu qualifizieren. Nach der Elternzeit bekommt sie eine Praxis-Niederlassung, die es ihr ermöglicht, im gesetzlichen Krankenkassensystem zu arbeiten, so dass der Antrag auf Entlassung und damit die Aufgabe der Verbeamtung mit einer konkreten Vorstellung von der beruflichen Zukunft erfolgt. Sie verhandelt die schulischen Normen und ihren beruflichen Habitus im Modus einer Selbststärkung und nutzt die Ressourcen des schulischen Feldes, um in ein Feld zu wechseln, in dem sie ihre berufliche Orientierung des Selbstbezugs eher enactieren kann:

„wirklich Zeit? für:: (.) für eine Sache ich kann einer Sache wirklich nachgehen (.) und ähm:: ich kann (es) selber mein mein Tag strukturieren ich kann mir meine Pausen einteil=n ich hab- zum Beispiel jeden Tag einmal mittags schlafen @(.)@“ (Z. 302-305)

In der Gestaltung ihres Karrierewegs dokumentiert sich bei Friederike somit eine deutliche Aktivität, bei der sie zielgerichtet auf eine Alternative zum Lehrberuf hinarbeitet.

Beate hingegen durchläuft einen längeren Prozess des Scheiterns und der emotional belastenden Auseinandersetzung mit den systemischen Bedingungen. Zunächst versucht sie, ihre berufliche Orientierung des Selbstbezugs im Modus der Bewahrung in einer Art schulischem Parallelsystem zu enactieren, das sie für sich als „Nische“ (Z. 205) bezeichnet. D.h., sie relationiert die beruflichen Normen des schulischen Feldes und ihre berufliche Orientierung im Modus des systeminternen Ausweichens. Sie qualifiziert sich im Fach

Deutsch als Zweitsprache weiter und übernimmt als abgeordnete Lehrkraft eine Sprachlernklasse: „damit konnte ich relativ gut ge::h=n::“ (Z. 115). Darüber entgeht sie auch den Normen der Durchprozessierung und der Leistungsbewertung, da sie sich dort in einem wenig selektiven Raum befindet. Jedoch wird auch der Sprachlernunterricht gestrichen: „alles fiel nacheinander weg“ (Z. 116). Aufgrund von dortigen Umstrukturierungen und daraus resultierenden Arbeitsbedingungen erkennt sie für sich somit zunehmend, dass sie auch in dieser systeminternen ‚Nische‘ an ihre Grenzen stößt und ihre berufliche Tätigkeit nicht in der Form umsetzen kann, wie sie sich wünscht. Teilweise gelingt es ihr, ihre berufliche Orientierung in einem außerschulischen pädagogischen Bereich zu verwirklichen: Beate gründet mit einer Freundin ein Figurentheater, mit dem sie mit präventiven Themen über ein Jahrzehnt hinweg im vorschulischen Bereich auftritt. Dort erlebt sie keine Vorgaben, die sie in ihrer Autonomie einschränken. In der Gestaltung ihres Karrierewegs agiert Beate allerdings grundsätzlich eher passiv-reaktiv, d. h., berufliche Alternativen werden nicht aktiv gesucht, sondern ergeben sich, indem diese in ihrem Handlungszusammenhang auftauchen und dann von ihr genutzt werden.

„dann:: gab=s ne Aus:schrei:bung:: im Schulverwaltungsblatt (1) für ne Abordnung ne Zweijährige an die [...] Erstaufnahmeeinrichtung, (.) in Stadt A in Bundesland A darauf habe ich mich beworben“ (Z. 118-120).

Diese unterschiedlichen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Friederike: system-externe Selbststärkung; Beate: systeminternes Ausweichen) münden in dieselbe Konsequenz – das Ausscheiden aus dem Schuldienst und das Aufgeben der Verbeamtung. Während Friederike diesen Ausstieg akribisch vorbereitet hat, um diesen für sich möglichst erträglich, sicher und kontrollierbar zu gestalten, stellt Beate ihren Antrag auf Entlassung aus dem Schuldienst ohne eine konkrete Perspektive. Beide wenden sich schließlich einem beruflichen Feld zu, in dem sie eine deutliche Passung ihrer beruflichen Orientierung zu den Normen und beruflichen Anforderungen erfahren.

6 Diskussion und Ausblick

Den einmal eingeschlagenen Berufsweg zu verlassen, ist mit hohen Ungewissheiten und Unsicherheiten verbunden. Die berufsbiografische Umorientierung kann mit umfassenden Veränderungen sozialweltlicher Verflechtungen einhergehen. Auch der Verlust des Beamtenstatus und der damit verbundenen Sicherheiten kann zu ökonomischen Nachteilen führen, deren Auswirkungen nicht genau abzuschätzen sind. Anhand der beiden Fälle zeigt sich, dass der Ausstieg ein komplexer Prozess ist, bei dem viele personelle und systemische Faktoren zusammenspielen. Festgehalten werden muss auch, dass eine berufliche Orientierung des Selbstbezugs, wie wir ihn für beide Fälle rekonstruieren konnten, kein hinreichender Grund zur Erklärung von Ausstiegen von Lehrkräften ist. Solche beruflichen Habitus finden sich auch in anderen Studien (vgl. Bressler 2023; Kowalski 2020) bei Lehrkräften, die sich selbst als zufrieden mit ihrer beruflichen Tätigkeit erleben. Ob es sich bei einer derartigen Orientierung um einen notwendigen Grund für einen Aus-

stieg handelt, muss an dieser Stelle offen bleiben, da die Untersuchung dieser Frage die vergleichende Rekonstruktion mehrerer Fälle erfordert. Insgesamt zeigt sich auch, dass ein Ausstieg aus dem Lehrberuf nicht einfach einer generellen Überlastung oder Überforderung zugeschrieben werden kann, sondern dass es sich um ein vielschichtiges Phänomen handelt. Es deutet sich in beiden Fällen ein je persönliches „Job Enrichment“ an, indem vorhandene Fähigkeiten weitgehend außerhalb des Systems ausgebaut und schlussendlich andere pädagogische Berufe ergriffen werden (Herzog & Sandmeier 2024: 189). Angesichts der ähnlichen Rahmenbedingungen, unter denen die beiden Lehrkräfte ihre schulische Tätigkeit aufgenommen haben, und damit verbundenen Erfahrungen scheint es plausibel, dass der Umgang mit diesen durch biografisch fundierte Dispositionen in Form von impliziten, habituellen Wissensbeständen beeinflusst wird, die entweder weit vor dem Lehramtsstudium und/oder außerhalb des schulischen Feldes grundgelegt werden. Dieser biografischen Verwobenheit ist in weiteren Untersuchungen nachzugehen.

Ziel des Beitrags war es zu zeigen, wie feldspezifische Anforderungen und individuelle Dispositionen bei Entscheidungen zum Berufsausstieg auf relationale Weise ineinandergreifen. Die Entscheidung zum Ausstieg aus dem Beruf und zum Wechsel der beruflichen Tätigkeit markiert dabei den biografischen Endpunkt eines durchaus längeren Prozesses, der das Ergebnis des Zusammenspiels von Feldstrukturen, wahrgenommenen Normen, individuellen Dispositionen und biographischen Erfahrungsaufschichtungen darstellt. Misslingende Passungsverhältnisse lassen sich sowohl auf explizit-reflexive Selektionsstrategien als auch auf implizite Selektionsmechanismen zurückführen, deren spezifische Formationen und Dynamiken weiter zu erforschen sind. Die wahrgenommenen Normen und Anforderungslogiken des schulischen Feldes sowie die habituellen Orientierungen der Akteur:innen spielen eine zentrale Rolle, da gerade letztere unter Umständen zu einem Korsett in der Handlungspraxis werden und die Entwicklung von Passungen sowie die Transformation des Habitus erheblich erschweren oder sogar behindern können. Daran schließt sich die Frage nach krisenhaften Erfahrungen und deren individueller Bearbeitung und Bewältigung an. Denn in beiden Fällen dokumentiert sich die Auseinandersetzung mit organisationalen Erwartungen, die zu negativen Erfahrungen bei den Lehrkräften führen. Die Bearbeitung der Relationierung dieser zum Teil widerstreitenden Anforderungen ist in beiden Fällen ein langwieriger, durchaus unterschiedlich verlaufender Erkenntnis- und Entscheidungsprozess, wobei Beate fast 30 Dienstjahre erreicht und Friederike nach etwa 15 Jahren aus dem Beruf aussteigt. Beide erfahren die Organisation Schule dabei „nicht mehr als routinisierte Entlastung, sondern als routinisierte Erstarrung“ (Helsper 1996: 535), wobei es ihnen nicht gelingt, ihre eigene Beteiligung an der Aufrechterhaltung und Reproduktion organisationaler Strukturen zu reflektieren und auf Grundlage dieser Reflexionen für sich Handlungsoptionen in der Organisation Schule zu entwickeln und damit Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen. Für universitäre und schulpraktische Professionalisierungsprozesse weisen die Befunde darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte bei der Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit in Bezug auf organisationale Strukturen und eigene handlungspraktische Optionen zu unterstützen sind. Vor dem Hintergrund der Bedeutung impliziter Wissensbestände für berufliches Handeln wäre vor allem zu reflektieren, inwiefern organisationale Strukturen durch das eigene (berufliche) Handeln reproduziert werden und damit auch veränderbar sind. Dies würde die Autonomie von

Lehrkräften in ihrer schulischen Praxis erhöhen und könnte gleichzeitig zur Weiterentwicklung des Systems beitragen.

Autorinnenangaben

Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
carolin.rotter@uni-due.de

Prof. Dr. Hilke Pallesen, Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaften
hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Literatur

- Bakels, Elena/Hericks, Uwe/Major, Melissa/Bonnet, Andreas (2024): Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Opladen: Barbara Budrich, S. 269-292.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-55.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regeln und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich, S. 233-259.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 3, S. 3-8.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Borman, Geoffrey D./Dowling, Maritza N. (2008): Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. In: Review of Educational Research, vol. 78/no. 3, pp. 367-409, online: <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede (Interview). In Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 31-47.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bressler, Christoph (2023): Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Druschke, Diana/Seibt, Reingart (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrberuf. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 11/H. 3, S. 193-202.
- Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institutionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 379-389.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114-145.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita (2024): Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In: Schmid-Kühn, Svenja M./Fuchs, Torsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 184-200.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Bd. 4/H. 3, S. 699-724, online: <https://doi.org/10.25656/01:20475>.
- Kelchtermans, Geert (2017): 'Should I stay or should I go?' Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. In: Teachers and Teaching, vol. 23/no. 8, pp. 961-977, online: <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0546-1>.
- Korfmann, Matthias (2024): Fast 1000 Lehrer kündigen in NRW: Ist das noch normal? WAZ, 12.02.2024, online: <https://www.waz.de/politik/article241651386/Fast-1000-Lehrer-kuendigen-in-NRW-Ist-das-noch-normal.html> [Zugriff: 03.02.2025].
- Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. In: Leonhard, Tobias/ Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 41-52.
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian, Schumacher, Florian. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-41.
- Nguyen, Tuan D./Pham, Lam D./Crouch, Michael/Springer, Matthew G. (2020): The Correlates of Teacher Turnover: An Updated and Expanded Meta-analysis of the Literature. In: Educational Research Review, vol. 31/no. 3, online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>.
- OECD (2024): Bildung auf einen Blick 2024. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media.
- Schmid-Kühn, Svenja M./Fuchs, Torsten (2024): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf. Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven. In: Schmid-

- Kühn, Svenja M./Fuchs, Torsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 14-28.
- Probst, Isabell (2019): Ausgelehrt. Ab morgen läuft die Schule ohne mich! So gelingen Ausstieg und Umorientierung als Lehrer: Erfahrungen, Praxistipps und Strategien für Abwägung und Neuanfang. Sankt Augustin: Books on Demand.
- Rinke, Carol R. (2014): Why half of teachers leave the classroom. Understanding recruitment and retention in today's schools. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Rots, Isabel/Aelterman, Antonia/Devos, Geert (2014): Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? In: European Journal of Teacher Education, vol. 37/no 3, pp. 279-294, online: <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13/H. 3, S. 283-293, online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Weigelt, Franziska (2024): Lehrermangel an Schulen in BW: Mehr Lehrerinnen und Lehrer kündigen. SWR3 Nachrichten, 31.10.2024, online: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/mehr-lehrer-kuendigen-anfrage-fdp-landtag-100.html> [Zugriff: 03.01.2025].

Die Verbeamtung als goldener Käfig? Eine empirische Studie zu (Dis-)Kontinuitäten in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen

Zusammenfassung

Im Forschungsdiskurs sind (Berufs-)Biografien von Lehrpersonen in späteren Berufsphasen hinsichtlich divergenter Entwicklungsverläufe kaum präsent. Dieser Leerstelle nimmt sich die vorliegende qualitative Längsschnittstudie an und fokussiert die Berufsstruktur des Lehrberufs angesichts der Verbeamtung sowie deren Verhandlung als (berufs-)biografisches Phänomen. In der dokumentarischen Analyse von qualitativen Lehrpersoneninterviews offenbart sich, dass mit zunehmender Berufserfahrung Veränderungen in der Wahrnehmung der Verbeamtung entstehen. Die Befunde zeigen entlang einer Basistypik, inwiefern Lehrpersonen die Berufsstruktur des Lehrberufs als spannungsreich wahrnehmen und dies zu divergenten Entwicklungsverläufen führt.

Schlagwörter: (Berufs-)Biografie, Lehrperson, Verbeamtung, (Dis-)Kontinuitäten, Berufsausstieg

Tenure as a golden cage? An empirical study on (dis)continuities in the (professional) biography of teachers

In research discourse, the (professional) biographies of teachers in later stages of their careers are rarely discussed in terms of divergent development paths. This qualitative longitudinal study addresses this gap and focuses on the professional structure of the teaching profession in light of civil service status and its negotiation as a (professional) biographical phenomenon. The documentary analysis of qualitative interviews with teachers reveals that changes in the perception of civil service status arise with increasing professional experience. The findings show, along a basic typology, the extent to which teachers perceive the professional structure of the teaching profession as tense and how this leads to divergent development paths.

Key words: (professional) biography, teacher, permanent appointment, (dis)continuities, career exit

1 Einleitung

„Als ich dann auf Lebzeit verbeamtet war nach diesem UB [Unterrichtsbesuch, d. Vf.], den ich dann noch machen musste, war ich erstmal total happy“

(It5_HE_B16 Gebhardt, Z. 51-53).

Mit diesen Worten erzählt Babette Gebhardt¹, Lehrerin in Hessen, über die Verbeamtung auf Lebenszeit kurz nach ihrem Berufseinstieg. Diese erscheint hier in einem positiven Horizont, als freudiges (Zwischen-)Ziel ihrer (Berufs-)Biografie. Erzählungen wie diese verwundern kaum, da die Verbeamtung für eine Vielzahl von (angehenden) Lehrperso-

1 Alle Daten sind pseudonymisiert. Sämtliche Interviews wurden nach den Regeln des TiQ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 169) transkribiert.

nen als wichtiges Motiv der Berufswahlentscheidung belegt ist (Helsper 2024; Herzog et al. 2022). Überrascht waren wir jedoch im Zuge unseres eigenen Forschungszugangs *einerseits*, wie Babette Gebhardt und weitere Lehrpersonen in der hier vorgestellten Studie zehn Jahre nach dem Berufseinstieg die Verbeamtung verhandeln: Mit zunehmender Berufserfahrung wird die Verbeamtung negativ umgedeutet. Dieses Phänomen liegt uns mehrfach als empirisches Datum vor. Auf Basis der Forschungsdaten lässt sich somit von einer Janusköpfigkeit der Verbeamtung in der Berufsstruktur des Lehramts ausgehen.

Überrascht waren wir *andererseits* auch deshalb, da in der Öffentlichkeit und im Forschungsdiskurs Lehrpersonen in späteren Berufsphasen hinsichtlich ihrer divergenten Entwicklungsverläufe² kaum präsent sind. Zwar tauchen vereinzelt Diskurse zu Ausstiegen aus dem Beruf auf, doch werden diese durch die aktuell omnipräsente Debatte zum Lehrkräftemangel überlagert. In der Forschung sind zudem Fragen bezogen auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die Entwicklungsverläufe als divergent beschreiben lassen, vornehmlich für die ersten beiden Phasen der Lehrer:innenbildung und den Berufseinstieg erschlossen; hingegen sind spätere Berufsphasen kaum explizit Gegenstand und der Forschungsstand dazu allenfalls – auch international – als „ernüchternd“ einzuschätzen (Herzog et al. 2022: 1257-1258; Sandmeier et al. 2018: 55-56). Studien mit echten Längsschnitten über längere Zeiträume bilden zudem die Ausnahme (z. B. Košinár & Laros 2019; Ernst 2018).

Entlang dieser Desiderate richtet sich das *Erkenntnisinteresse* unserer dem Beitrag zugrunde liegenden Studie auf die Variationsbreite der (Berufs-)Biografien von Lehrpersonen in den sich an den Berufseinstieg anschließenden Berufsphasen. Dabei offenbaren unsere rekonstruktiven Analysen als *tertium comparationis*, dass alle von uns in einem echten Längsschnitt über die ersten zehn Jahre im Beruf befragten Lehrpersonen die Berufsstruktur des Lehrberufs und dessen spannungsreiche Wahrnehmung angesichts der Verbeamtung intensiv verhandeln, gerade dann, wenn es um Fragen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten geht.

Wir verdichten unsere Befunde deshalb in diesem Beitrag unter der hier leitenden Fragestellung, *wie die Verbeamtung von Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung wahrgenommen und vor dem Hintergrund der eigenen (Berufs-)Biografie verhandelt wird*. Um uns dieser Fragestellung zu nähern, betrachten wir zunächst den Forschungsstand zur Verbeamtung als ein Kernelement der Berufsstruktur und gehen auf die Erkenntnisse zu divergenten Entwicklungsverläufen ein (Kap. 2). Anschließend begründen wir die methodologische und methodische Rahmung unserer Studie (Kap. 3). Entlang von zwei kontrastierenden Fallrekonstruktionen, in denen (Dis-)Kontinuitäten in den (Berufs-)Biografien der Lehrpersonen zum Thema werden, geben wir dann einen Einblick in die generierte Typologie (Kap. 4), anhand derer wir das spannungsreiche Verhältnis zwischen Berufsstruktur und den daraus resultierenden divergenten Entwicklungsverläufen diskutieren (Kap. 5).

2 Dem Schwerpunkt des Themenheftes folgend, werden im Folgenden Berufswechsel *in den Lehrberuf*, etwa unter der Perspektive des Seiten- und Quereinstieges, nicht weiter ausgeführt.

2 Verbeamtung und divergente Entwicklungsverläufe im Lehrberuf

Die Verbeamtung von Lehrpersonen ist ein Konzept, das insbesondere im deutschsprachigen Raum bekannt ist (OECD 2024: 171). Neben Österreich realisiert vor allem Deutschland die Ausübung hoheitsrechtlicher Befugnisse in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis, das in Art. 33 Abs. 4 des Grundgesetzes beschrieben ist (Cremer & Wolf 2014: 217). Zwar finden sich bundeslandspezifisch und für die verschiedenen Alterskohorten Unterschiede (Gehrke & Bruno-Latocha 2013: 306-307), doch die Mehrheit der Lehrpersonen in Deutschland ist auf Lebenszeit verbeamtet. Dem Dienstherrn kommt damit auch beamtenrechtlich die Entscheidungsbefugnis zu, etwa bei der wöchentlichen Arbeitszeit, der Festsetzung des Ruhestandsalters oder dem Einsatzort (ebd.: 309). In anderen Ländern wie der Schweiz gestalten sich Berufswechsel etwa so, dass die meist unbefristete Anstellung innerhalb von wenigen Monaten gekündigt werden kann (Herzog & Sandmeier 2024: 188) und keine Seltenheit ist. Vielmehr ergibt sich die Möglichkeit, „die eigene Berufsbiografie nach lebensphasenspezifischen Zielen zu gestalten“ (Keller-Schneider 2019: 709). Daher ist die Übertragbarkeit der Befunde von angestellten Lehrpersonen zu beruflichen Entwicklungsverläufen von Beamt:innen „nur eingeschränkt gegeben“ (Druschke & Seibt 2016: 9). Gleichzeitig ist anzumerken, dass der Forschungsstand zu solchen Divergenzen im Entwicklungsverlauf im deutschsprachigen Raum v. a. durch Schweizer Studien geprägt ist.

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels rückt die Wahrnehmung der Verbeamtung sowohl unter dem Aspekt der Kontinuität als auch Diskontinuität in den Blick. Mit den Sicherheiten geht einher, dass Lehrpersonen als Arbeitskräfte im Beruf dauerhaft verbleiben und uneingeschränkt verfügbar sein sollen (z. B. Herfter & Hallitzky 2020: 369). In Zeiten strukturellen Lehrkräftemangels wirkt die Verbeamtung jedoch eher wenig flexibel. Dies trifft etwa dann zu, „wenn Lehrkräfte aufgrund einer (zu) hohen tatsächlichen Arbeitszeit ihr Stellenpensum reduzieren“ (Gollub et al. 2024: 55) möchten, dies aber aufgrund einer „direktive[n] Erhöhung der Deputatsstunden“ (ebd.) oder „durch befristete (Teil-) Abordnungen“ (ebd.: 52) nicht umsetzen können. Terhart (2023: 439) spitzt mit Blick auf den generationalen Wandel zu, dass „[d]ie ehemals für viele verlockenden Sicherheiten des Berufs der Beamtin bzw. des Beamten [...] heute zunehmend als Zwang, als Einseitigkeit, als Schematismus wahrgenommen [werden], dem man seinen Lebensentwurf nicht unterordnen will“. Auf der einen Seite scheint eine Diversifizierung der (Berufs-)Biografien von Lehrpersonen erwartbar; auf der anderen Seite ist dies berufsstrukturell in der Verbeamtung nicht angelegt (Herzog et al. 2022: 1251). Diskontinuitäten bspw. in Form von Teilzeit- oder Auszeitwünschen werden etwa in der Personalplanung, -kapazität und -entwicklung vornehmlich als „Fluktuation oder Ausfall“ (ebd.: 1254) wahrgenommen, was unterstreicht, dass sie in beruflichen Entwicklungsverläufen nicht vorgesehen sind. Denn ein kontinuierlicher Personalbestand liegt insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels im Interessenfokus der Administration (Herzog & Sandmeier 2024: 184). So zeigt sich die Verbeamtung berufsstrukturell als janusköpfig sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Bildungsadministration: Sicherheit und Kontinuität stehen in Diskrepanz zu Einschränkung und Flexibilität, mit der potenziell auch Diskontinuitäten einhergehen können.

Aufgrund des Lehrkräftemangels ist derzeit eine *defizitorientierte Perspektive auf berufliche Diskontinuitäten* zu erkennen (z. B. Denzler 2023; Keller-Schneider & Schneider-Boye 2023). So wird bspw. der Berufsaustritt nicht mehr nur altersbedingt, sondern zunehmend auch hinsichtlich anderer individueller Motive diskutiert (Dohmen 2025; kritisch dazu Schmidt-Kühn & Fuchs 2024: 21). Dabei wird im Diskurs kaum berücksichtigt, dass der Personalmangel und die damit verbundenen schwierigen Arbeitsbedingungen an den Einzelschulen wiederum Schul- und Berufswechsel befördern, trotz der Attraktivität der Verbeamtung. Zwar gab es bereits frühzeitig Anhaltspunkte für ein solches Spannungsverhältnis im Sinne von „Berufstreue und Berufswechsel“ (Herzog et al. 2005), doch lag der Fokus bis dato auf den Aspekten der Kontinuität, Bewältigung und Bewährung – „Abbrüche, Ausstiege und andere Wege“ (Schmidt-Kühn & Fuchs 2024: 25) wurden eher randständig betrachtet. Eine Studie von Druschke und Seibt (2016) gibt Aufschluss zum Prozess des Berufswechsels durch hohe Arbeitsbelastungen. Zudem betont die internationale Studie von Nguyen et al. (2020), dass schulexterne Faktoren (u. a. Beschäftigungsbedingungen, Höhe des Gehalts) einen starken Einfluss haben. Schließlich unterstreicht eine Studie zu Kündigungsmotiven von Schweizer Lehrpersonen bisherige Befunde, dass „Kündigungen bzw. berufliche Mobilität nicht als Folge ungünstiger individueller Ressourcen erfolgen, sondern durch multiple Faktoren mitbedingt werden“ (Keller-Schneider 2019: 717).

Wie die Verbeamtung dabei als Referenzrahmen von Lehrpersonen innerhalb der (Berufs-)Biografie wahrgenommen wird und mit weiteren Dimensionen der Anstellungsbedingung (Keller-Schneider et al. 2018: 224) sowie schließlich dem Ausstieg aus dem Beruf verknüpft sein kann, ist eine empirische Leerstelle. Auf die Desiderate bezugnehmend ermöglicht unser *praxeologisches und längsschnittliches Forschungsdesign* mit Fokus auf die (Berufs-)Biografie und *divergenten Entwicklungsverläufe* sowohl Erkenntnisse zu *späteren Berufsphasen* als auch zur *Berufsstruktur des Lehrberufs*.

3 Methodologische und methodische Rahmung

Unser Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Variationsbreite der (Berufs-)Biografien von Lehrpersonen in Hinblick auf (Dis-)Kontinuitäten. Dazu wählen wir einen Forschungszugang, der die Lehrperson mit ihren beruflichen Entwicklungsverläufen entlang der eigenen Gesamtbioografie zum Gegenstand macht. Dabei geht also um eine Verzahnung von beruflichen Entwicklungen und gesamtbiografischen Erfahrungen (Wittek & Jacob 2020: 197). Als subjektiver, erfahrungsbezogener Zugang zu der (berufs-)biografischen Wirksamkeit von gesellschaftlichen Strukturen im Allgemeinen und den individuellen Erfahrungs- und Wissensbeständen im Besonderen bietet sich der *praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz* (Bohnsack 2017) als Grundlagentheorie an. Im Anschluss an Mannheim (1980) ist dabei die metatheoretische Unterscheidung von expliziten (kommunikativen) und impliziten (konjunktiven) Wissensbeständen (der Lehrpersonen) von zentraler Bedeutung, aber auch die mehrdimensionale Eingebundenheit der Wissensträger:innen in milieuspezifische Kontexte (bspw. Beruf, Geschlecht, Generation) sowie die historische Genese der Wissensbestände durch z. B. (berufs-)

biografische Erfahrungen. Es wird angenommen, dass die Akteur:innen maßgeblich an der Konstruktion der sozialen Welt beteiligt sind und gleichzeitig durch diese geprägt werden (Bohnsack 2021: 64). Aus der gemeinsamen Erlebnisverarbeitung resultieren konjunktive Erfahrungsräume (Bohnsack 2022: 38-40). In einer analytischen Betrachtungsweise werden deshalb die (Berufs-)Biografien von Lehrpersonen mit ihren potenziell divergenten Entwicklungsverläufen nicht isoliert, sondern im zeitlich strukturierten Sinn- und Wirkungszusammenhang mit anderen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und deren Bearbeitung betrachtet.

Übersetzt sind diese grundlegenden Annahmen in das Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021). Im Sinne unserer leitenden Fragestellung haben wir entsprechend in einem *ersten Schritt* – der sog. formulierenden Interpretation – betrachtet, *welche* (Dis-)Kontinuitäten die befragten Lehrpersonen in ihrer (berufs-)biografischen Entwicklung thematisieren. Dabei offenbarte sich die Verbeamtung als Kernelement der Berufsstruktur als tertium comparationis. Der sich so erschließende objektive Sinngehalt gibt Aufschluss über sog. (Identitäts- und Organisations-)Normen der Lehrpersonen, die in einem späteren Schritt typisiert werden können (Bohnsack 2017: 84-86). Solche Normen sind prinzipiell kontrafaktische Erwartungen, die sich einerseits auf gesellschaftliche Normen sowie Rollen- und Identitätserwartungen der Institution und sich andererseits auf die eingeschriebenen Normen der Organisation selbst beziehen (Bohnsack 2022: 39). In einem *zweiten Schritt* – der sog. reflektierenden Interpretation – haben wir entlang einer Textsortentrennung einen Zugang zur Art und Weise des Sprechens (modus operandi) gesucht. Auf der Ebene des konjunktiven Wissens wird deutlich, wie die Befragten ihre Erfahrungen mit der Verbeamtung und die damit verknüpften (Dis-)Kontinuitäten in der (Berufs-)Biografie wahrnehmen und diese über Erzählungen, Beschreibungen bzw. in sog. Fokussierungsmetaphern verhandeln. Die Dimension der Verbeamtung emergierte dabei empirisch im Kontrast der Fälle und gab besonders deutlich die Strukturprinzipien der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm zu erkennen (Bohnsack 2022: 52). In einem *dritten Schritt* systematisierten wir homologe Zusammenhänge fallübergreifend im Sinne einer *Typenbildung*. Einerseits wurde die habitualisierte Praxis (*erfahrungsraumbezogener Teil-Habitus*), unter welcher die (Identitäts- und Organisations-)Normen wahrgenommen werden, entlang ihrer Logik abstrahiert (*Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (i. e. S.)). Andererseits konnte die Art und Weise der Bearbeitung (modus operandi) von Habitus und Norm als ein *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i. w. S.), in unserem Fall das rekonstruierte Spannungsverhältnis von habitualisierter beruflicher Handlungspraxis einerseits und der Verbeamtung als Einschränkung andererseits, bestimmt werden (Bohnsack 2024: 41). Sowohl das Zusammenspiel beider Ebenen (kommunikativ/konjunktiv) als auch deren Trennung (in Form der Textsortenanalyse) führt uns zur generativen Struktur resp. zum modus operandi von Habitus und Norm. In Anschluss an Bohnsacks neuere Ausführungen können solche berufsstrukturellen Phänomene wie etwa die Verbeamtung als Aspekte einer Fremdrahmung bezeichnet werden. Einerseits ermöglichen Fremdrahmungen auf struktureller Ebene unterschiedliche Freiräume und Autonomiegrade. Andererseits verunmöglichen diese, unabhängig an organisationalen Entscheidungen mitzuwirken (Bohnsack 2017: 244, 273).

Unser Sample speist sich aus zwei Datensätzen, die wir für die Phase ‚zehn Jahre Berufserfahrung‘ zusammenfassen. Das *Sample der ersten Studie* ist zunächst im Rah-

men der DFG/SNF-geförderten Studie KomBest („Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrpersonen im Berufseinstieg“, 2013-2016) entstanden. Das damals erhobene Sample von leitfadengestützten, berufsbiografisch ausgerichteten Interviews mit Hessischen Lehrpersonen (N=13, mit vier Erhebungszeitpunkten, 2013-2015) wurde durch eigene Erhebungen mit Berufseinsteigenden in Hamburg (N=6, mit vier Erhebungszeitpunkten, 2013-2015) damals bereits erweitert. Zehn Jahre nach den ersten Interviews wurden diese Lehrpersonen in den Jahren 2023-2024 wieder befragt. Mit insgesamt N=15 Lehrpersonen liegen bisher Interviews im echten Längsschnitt vor. Das *Sample der zweiten Studie* stammt aus einer Dissertationsstudie (Matthes 2025/i.D.). Hier wurden in den Jahren 2014-2015 leitfadengestützte, auf den Lehrberuf bezogene narrative Interviews mit Lehrpersonen in Sachsen geführt (N=32) und diese in den Jahren 2022-2023 erneut befragt (N=6). Dieses Sample umfasst ebenfalls Lehrpersonen, die zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung etwa zehn Jahre berufstätig sind.

Da sowohl der Erhebungszeitpunkt, die Erhebungsmethode und der Interviewleitfaden sowie die je beforschte Phase im Beruf hohe Übereinstimmung aufweisen, war es uns möglich, die Daten der beiden Studien vergleichend zu betrachten. Mit Fokus auf (berufs-)biografische Erfahrungen setzen beide Studien offene erzählgenerierende Impulse zu Erfahrungen in der (Berufs-)Biografie und wenige weitere thematische, zu Erlebnissen bspw. mit Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen sowie zu Unterrichtsstunden.

4 Empirische Befunde

Die im Folgenden dargestellten Befunde beziehen sich innerhalb der Längsschnittstudie auf den letzten Erhebungszeitpunkt (zehn Jahre Berufserfahrung). Wir zeigen entlang der beiden ausgewählten Fälle Alexander Wasser (Kap. 4.1) und Babette Gebhardt (Kap. 4.2), wie die Verbeamtung im Hinblick auf die (berufs-)biografische Entwicklung verhandelt wird. Die beiden Fälle stehen für einen *modus operandi*, der sich in zwei Untertypiken ausdifferenziert (Kap. 4.3).

4.1 Alexander Wasser

Alexander Wasser erzählt rückblickend auf die Zeit seit dem Berufseinstieg von einer arbeitsintensiven Phase der ersten zehn Jahre im Beruf, die er folgend beschreibt:

„und deshalb ähm war bei mir halt irgendwann so:: krass die Luft raus dass=ich gemerkt hab (.) wenn=ich jetzt noch sehr viel länger wa- so weitermache dann bin=ich eh langzeitkrank und des hilft ja auch niemandem (.) und deshalb möchte=ich gern einfach ähm:: (2) ja n selbstfinanziertes Jahr Pause machn und da das so im System wohl nich vorgesehen is? (.) also die einzige Option die du hast is ne Beurlaubung durch die Schulbehörde A aber in Zeiten des krassen Lehrermangels wirst du die niemals genehmigt kriegen? (2) ähm (.) hab ich beschlossn ich muss (.) ja ich- ich werd=mir das Jahr jetzt selber verordnen? [...] so so so s- sehr mir das °weh tut° das Beamtenverhältnis aufzulösen zu müssn (.) als 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 lernt man plötzlich auch mal sich von etwas zu trennen.“

(It2_SN_V Wasser, Z. 825-838)

Entlang der Fokussierungsmetapher „so:: krass die Luft raus“ (Z. 825) erzählt Alexander Wasser über einen episodischen Zeitpunkt, der seine berufliche Beanspruchung gegenüber der beruflichen Alltagspraxis zum Ausdruck bringt. Die Wahrnehmung dieser wird im positiven Gegenhorizont einer Erholungsphase verhandelt, die allerdings mit den organisational gerahmten Handlungsmöglichkeiten einer Beurlaubung vor dem Hintergrund des Personalmangels als nicht umsetzbar erscheint. Die Handlungspraxis enaktiert sich in dem Kompromiss, selbst finanziert ein Jahr Pause zu machen, damit einer Langzeiterkrankung zu entgehen und die eigene Handlungsfähigkeit wieder herzustellen. Gleichzeitig offenbart sich entlang des negativen Gegenhorizonts die Begrenztheit seines Vorhabens: Über einen Sprecherwechsel entwirft Alexander Wasser argumentativ die institutionelle Norm, die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen dürfe insb. aus schulbehördlicher Sicht nicht von Diskontinuitäten strukturiert sein. Deutlich wird die habituelle Disposition von Alexander Wasser, als dass die implizit zum Ausdruck kommende Fremdrahmung des Berufs („niemals“, Z. 832) ein Enaktierungspotenzial trotz der Bewertung seiner Entscheidung als „massiv radikal“ (Z. 835f) entfaltet: Autonome Entscheidungen für sich zu realisieren und sich über die selbstbestimmte Verordnung einer Pause als selbstwirksam zu erfahren, bedeutet für Alexander Wasser, sich opponierend mit der berufsstrukturellen Situiertheit auseinanderzusetzen. Trotz innerem Hadern kommt es zur Auflösung des Beamtenverhältnisses. Damit dokumentiert sich die wahrgenommene Organisationsnorm der Verbeamtung als andauernd spannungsreicher und einschränkender Teil seiner beruflichen Handlungspraxis. In der Erzählung eines episodisch vorgelagerten Zeitpunkts ist die mit der Verbeamtung verbundene Sicherheit aufzugeben der einzig bleibende Schritt. Der damit einhergehende implizit bleibende Verlust von Privilegien wie bspw. die finanzielle Absicherung nimmt Alexander Wasser in Kauf. Mit der Aufgabe der Verbeamtung als wahrgenommene Einschränkung beruflicher Mobilität und Entscheidungsfähigkeit (Autonomie) kann Alexander Wasser dauerhaft im Beruf (an einer Schule seiner Wahl, mit Arbeitsbedingungen seiner Wahl) bleiben. Es deutet sich an, dass er in dieser Art und Weise der Bearbeitung der Fremdrahmung seine handlungsleitende Disposition, konstruktiv die eigenen Arbeitsbedingungen zu arrangieren, enactieren kann. Die bis dato gewählte Interimslösung, das ‚selbstfinanzierte Jahr Pause‘ als Sabbatical, um temporär zur Erholung aus dem Beruf auszusteigen, ist mit der mittelfristigen Rückkehr in den Beruf verbunden:

„als Beamter: wird man mich in Bundesland A niemals in Teilzeit lassn. (.) (2) weiß=nich wie viele in andern Interviews das erzählt habn? als Beamter- als Beamter kannst du in Bundesland A nicht mehr aus privaten Gründe in Teilzeit gehn? (.) sondern aus- schließlich in schwerwiegenden Gründe- aus schwerwiegenden Gründe und des=is nur wenn du n Kind hast oder jemanden pflegst. und da ich beides nich habe? läuft jeder einzelne meiner ä:hm Teilzeitanträge ins Leere? hätten wir in Bundesland A keinen Lehrermangel sondern Überschuss? dann würde man mir das möglicherweise sogar ermöglichen. aber das=is au:f Jahr- zehnte nich sichtbar dass das irgendwie nochmal repariert wird hier? (.) deshalb kei:ne Chance in Teilzeit gehen zu könn ich würde sofort in Teilzeit gehn (.) weil Geld is nich mein Problem das=is alles cool ich würde auf ne fufzig @Prozent Stelle@ gehn wenns die gäbe ich würds so:fort tun (.) und so bleibt mir wahrscheinlich nur so n bisschn das Glücksrittertum in nem andern Bundesland.“

(It2_SN_V Wasser, Z. 850-861)

Alexander Wasser nimmt die regelgeleiteten Anträge zur Beurlaubung und Teilzeit als Autonomieverlust und ‚Nebeneffekt‘ des Lehrkräftemangels sowie institutioneller Reglementierungen wahr. Im Versuch der im Plural verhandelten „[A]nträge“ (Z. 854, d. Vf.) dokumentiert sich in homologer Art und Weise das Enaktierungspotenzial seiner habituellen Disposition, konstruktiv (neue) Rahmenbedingungen angesichts von Widerständen zu arrangieren. Dabei scheint nicht der Ausstieg aus dem Beruf, sondern der Ausstieg aus der Verbeamtung der Referenzrahmen seiner beruflichen Diskontinuität zu sein. Die Fokussierungsmetapher „Glücksrittertum“ (Z. 861) offenbart, dass Alexander Wasser antizipiert, nur in einem anderen Bundesland nach seinen Ansprüchen in den Beruf zurückkehren zu können. Der metaphorische Gehalt des ‚Glücksritters‘ hebt seine in Abhängigkeit stehende Situation zu den äußeren, fremdbestimmten Umständen hervor. Die Möglichkeit der Teilzeitarbeit erscheint ihm imaginativ, wenn überhaupt, durch passive Umstände enaktierbar. Seine habituelle Disposition, konstruktiv Handlungsfähigkeit in der ihn belastenden Beschäftigungssituation (wieder) herzustellen, strukturiert seine berufliche Handlungspraxis. Die Verbeamtung und die damit einhergehenden Reglementierungen bilden durchgehend einen negativen Gegenhorizont. Der sich hier neben dem Teil-Habitus entfaltende Orientierungsrahmen (i. w. S.) ist in der Auseinandersetzung mit der Verbeamtung von Widerständigkeiten gegen die äußeren Einschränkungen gekennzeichnet. Die Strukturlogik, in der sich die berufliche Handlungspraxis entfaltet, opponiert regelrecht gegen die fremdgerahmten Reglementierungen der Verbeamtung.

4.2 Babette Gebhardt

Babette Gebhardt berichtet in der Eingangserzählung zunächst über den Weg zu ihrer dauerhaften Verbeamtung:

„Und das Problem (lachend) war aber jetzt war ich ja da verbeamtet und ich war dann auch irgendwann verbeamtet auf Lebenszeit. Die Zeit in Stadt A und in Stadt B wurde mir angerechnet von daher ging das dann relativ (1) schnell. Als ich dann auf Lebzeit verbeamtet war nach diesem UB [Unterrichtsbesuch; d.Vf.], den ich dann noch machen musste, war ich erstmal total happy und habe da im Restaurant meine Familie eingeladen und meine Freundin, die gerade zu Besuch war. Und wenn ich (lachend) da jetzt so dran denke (1) ja es ist so ein bisschen verrückt, weil naja, das ist das, was man immer so angestrebt hat. (1) Und jetzt im Nachhinein denke ich ja Gott (lachen) (1) naja eh.“

(It5_HE_B16 Gebhardt, Z. 49-56)

In der episodischen Erzähldarstellung zweier Zeitpunkte, der Verbeamtung auf Probe und der Lebenszeitverbeamtung, markiert Babette Gebhardt eine diametrale Wahrnehmung der berufsstrukturellen Situiertheit. Ihr Sprechen zeichnet sich affirmativ durch anfängliche Offenheit und Freude aus; die Verbeamtung habe sie zunächst „total happy“ (Z. 53) erlebt. Die Idealisierung der Verbeamtung strukturiert zunächst die Erzählung als positiver Gegenhorizont. Gewendet auf die gegenwärtigen episodischen (Teil-)Ereignisse erscheint ihr dies allerdings in einer amüsierten Distanznahme als „verrückt“ (Z. 54). Implizit verweist die Idealisierung der Verbeamtung und der Höhepunkt der Lebenszeitverbeamtung auf eine erzähldynamische Klimax, an welche sich eine bio-

grafische Enttäuschung anschließt. Diese Erfahrung stellt für Babette Gebhardt einen wahrgenommenen Bruch dar, der die berufsstrukturelle Situiertheit der Verbeamtung auf propositionaler Ebene zum Ausdruck bringt. Es entsteht der Wunsch, mobil zu sein und die Schule, wie zuvor schon einmal, zu wechseln. Hierin dokumentiert sich in homologer Art und Weise ein Hinweis auf ihre handlungsleitende Disposition, meidend die eigene Handlungsfähigkeit sicherzustellen.

Wie sie mithilfe eines erneuten Mobilitätswunsches versucht, ihren Referenzrahmen zu enactieren, zeigt sich im Folgenden:

„(2) So, und dann (2) ja ähm (3) wollte ich dann eigentlich ich wollte dann weg von dieser Schule es gab dann auch ganz, (1) ganz schreckliche Vorfälle, so (1) mit mit äh Gewalt von Schülern, verbal, aber auch körperlich. (1) Ehm ich wurde da beschimpft und es hat aber also niemanden interessiert. Das war eigentlich das Schlimmste es hat halt die Kollegen hat es nicht interessiert, was mir da passiert ist den Schulleiter hat das nicht interessiert und ehm (1) ja, ich bin dann da irgendwann nur noch jeden Tag hingefahren und mir war schlecht. Also das war ähm (2) ja, es war ganz fürchterlich, aber ich konnte da nicht weg. Ich habe dann ehm (1) versucht, über eine Abordnung wegzukommen. Das hat dann der Schulleiter torpediert. Der wollte mich da nicht weglassen.“

(It5_HE_B16 Gebhardt, Z. 56-65)

Die Dramatik ihrer erlebten Handlungspraxis wird von Babette Gebhardt in Form einer Chronik episodisch erzählend wiedergegeben. Babette Gebhardt leitet das neue Erzählsegment mit einer Kommentierung ihrer erzählten Handlung ein. Darin ist die Ambivalenz von Mobilitätswunsch und organisationaler Struktur eingebettet. Diese Phase erscheint ihr im negativen Gegenhorizont als wiederkehrender und kontinuierlich tolerierter Zustand der Missachtung ihrer Person, der sie aufgrund der berufsstrukturellen Verpflichtung der Verbeamtung nicht entkommen kann. Die Unterstützung, die auf sozialer Ebene von Kolleg:innen oder Personen in Verantwortungspositionen ausbleibt, dokumentiert sich als positiver Gegenhorizont und gewinnt in der Nichterfüllung ihrer Erwartung Relevanz. Auf kollektiver Ebene deutet Babette Gebhardt eine Degradierung an, welche sie in ihrem Belastungserleben entwertet. Es offenbart sich ein Streben nach Anerkennung und Wertschätzung als Identitätsnorm, der sich nicht habituell angenommen werden kann. Die Schulleitung wird vielmehr in der (Interaktions-)Erfahrung, der Einflussnahme und Entscheidungsbefugnis gegenüber Babette Gebhardt verhandelt. Die Wahrnehmung dieser berufsstrukturellen Situiertheit mündet in der inkorporierten Verarbeitung („mir war schlecht“, Z. 61), die das (körperlich) Eingesperrt-Sein performativ zum Ausdruck bringt. Der Versuch, den Mobilitätswunsch entlang ihres meidenden Habitus zu enactieren und die Einzelschule zu verlassen, wird von Seiten der Schulleitung verhindert:

„und ehm (2) ja, das Problem war, dass ich da quasi irgendwie so gefangen war, (1) weil ich wusste okay ich äh ich kann ja nicht einfach wechseln. Ich bin von der Gunst des Schulleiters abhängig wenn der sagt nein, dann habe ich keinerlei (1) Handhabe.“

(It5_HE_B16 Gebhardt, Z. 68-70)

Durch die fehlende Möglichkeit sich zu mobilisieren, erlebt sich Babette Gebhardt einerseits als Person in der Einzelschule „gefangen“ (Z. 68). Andererseits deutet sich auf propositionaler Ebene ein Sprechen über die Interaktionspraxis mit der Schulleitung

an, welche sie nicht nur berufsstrukturell in ihrer Autonomie beschneidet, sondern zugleich auch noch von der Entscheidungsbefugnis abhängig macht. Der metaphorische Gehalt der Fokussierungsmetapher (Z. 68-70) verdeutlicht in homologer Art und Weise die meidende Strukturlogik ihres Teil-Habitus, mit derer sich der Verbeamtung widerständig gegenübergestellt wird. Im Vordergrund scheint für Babette Gebhardt die Erfahrung von bedeutender Relevanz zu sein, selbstwirksam über Mobilitätswünsche, wie dem Schulwechsel, (mit-)zu entscheiden. Gelang es ihr in früheren Erfahrungen in der Verbeamtung auf Probe noch autonom, spannungsreiche berufliche Kontexte durch formal- und regelgeleitete Schulwechsel zu meiden, wird dies nun durch die Lebenszeitverbeamtung behindert.

Die Verbeamtung entwickelt sich hier in homologer Art und Weise für die berufliche Handlungspraxis zum Gefängnis, gegen das Babette Gebhardt sich auflehnt. Allerdings kann hier der widerständige *modus operandi* – im Unterschied zum Fall Alexander Wasser – nicht im Wechsel der Schule enaktiert werden. Anders als Alexander Wasser gibt Babette Gebhardt die Lebenszeitverbeamtung trotz der Einschränkungen nicht auf. Sie bewahrt sich die beruflichen Sicherheiten und löst das Spannungsverhältnis in Richtung Frühpensionierung auf: Nach zehn Jahren im Beruf scheidet sie krankheitsbedingt aus und überdenkt Optionen einer neuen späteren beruflichen Orientierung. Ihre habituelle Disposition bearbeitet also ihren Mobilitätswunsch innerhalb der organisationalen Normierung der Verbeamtung.

4.3 Typisierte Befunde zur Verbeamtung als Fremdrahmung im Lehrberuf

Die vorangegangenen Befunde konnten in der Basistypik *Wahrnehmung der Berufsstruktur angesichts der Fremdrahmung im Lehrberuf* verdichtet werden. Wir zeigen im Folgenden an einem Ausschnitt unserer Befunde der hier dargestellten Fälle die Basistypik (siehe grau hinterlegte Hervorhebung in Tab. 1):

Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Berufsstruktur und den daraus resultierenden divergenten Entwicklungsverläufen konnte in einem opponierenden und einem adaptierenden *modus operandi* ausdifferenziert werden. Diese beiden *modi operandi* ließen sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Fremdrahmung im Lehrberuf zur Explikation bringen. Der von allen Lehrpersonen unseres Samples geteilte Erfahrungsraum umfasst dabei jeweils zwei Teil-Habitus, die die Organisationsnorm der Verbeamtung entweder als Einschränkung oder als Privileg ausdeuten.

Tabelle 1: Basistypik der Wahrnehmung der Berufsstruktur angesichts der Fremdrahmung im Lehrberuf

Konjunktiver Erfahrungsraum	Fremdrahmung im Lehrberuf			
Fälle	u. a. Alexander Wasser, Karola Zimmenthal	u. a. Babette Gebhardt, Olivia Jakob	u. a. Roman Teuber, Larissa Gent	u. a. Lisa-Marie Jung, Nadja Zabel
modus operandi OR i. w. S. als habituelle Bearbeitung der wahrgenommenen Normen	opponierend		adaptierend	
Untertypiken Erfahrungsraum-spezifischer berufsbezogener Teil-Habitus	konstruktive Disposition	meidende Disposition	engagierte Disposition	ressourcenschonende Disposition
wahrgenommene Normen (Auswahl)	Organisationsnorm: • Verbeamtung als Einschränkung		Organisationsnorm: • Verbeamtung als Privileg	
	Identitätsnormen: • pädagogisches Idealbild von Chancengerechtigkeit • Wertschätzung eigener Arbeit • Anerkennung im Arbeitsverhältnis		Identitätsnormen: • Gestalter:in von Schule und Schulentwicklung • Beamtentum als Dienstleistung	

Die kollektive Ausdeutung der Verbeamtung als Einschränkung offenbarte zwei berufliche Teil-Habitus, die die Handlungspraxis entlang der Pole *konstruktiv* oder *meidend* strukturiert:

- *Konstruktive Disposition:* Dieser berufliche Teil-Habitus zeichnet sich durch die Orientierung an Kompromissbereitschaft aus. Im Vergleich zu anderen Fällen, die auch mit den Rahmenbedingungen des Berufs hadern, zeigt sich die Bereitschaft der Deprivierung darin, Privilegien aufzugeben und die Verbeamtung als Einschränkung auszudeuten. Es dominiert einerseits die Relevanz, den Bezug zur beruflichen Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, wenngleich andererseits die organisationale Norm der Verbeamtung als Gefängnis verhandelt wird, woraus dann letztlich (temporär) durch eine Auszeit als auch durch einen Verzicht auf beamtenrechtliche Privilegien ausgebrochen wird. Die konstruktive Disposition schafft sich trotz der berufsstrukturellen Fremdrahmung durch Interimslösungen wie bspw. ein temporärer Ausstieg verdeckte Möglichkeiten der beruflichen Mobilität ohne die Option der Rückkehr (in die berufliche Autonomie) zu verlieren.
- *Meidende Disposition:* Diesen beruflichen Teil-Habitus kennzeichnet eine Orientierung an den Begrenzungen der Entscheidungsfähigkeit in Hinblick auf die organisationalen Rahmenbedingungen. Die Diskrepanz von beruflicher Autonomie und Entscheidungsbefugnis einerseits sowie institutioneller Reglementierung bspw. von Vorgaben seitens der Schulleitung andererseits wird durch Meidungsstrategien be-

arbeitet. In der Meidung schafft sich die habituelle Disposition Nischen, um die unauflösbaren Hindernisse mit der beruflichen Handlungspraxis und Arbeitssituation zu vereinbaren. Die Verbeamtung wird durch die fehlende Autonomie in der Wahl weiterer beruflicher Optionen (wie bspw. dem Schulwechsel) als Gefängnis verhandelt. Die meidende Disposition verbleibt trotz Strategien der Wiederherstellung von Autonomie in der Fremdrahmung ‚Verbeamtung‘ – ein Ausbruch aus dieser scheint nicht möglich. Die Interimslösung besteht vielmehr in Bezug zur autonomen (alltäglichen) Lebensfähigkeit wie der Aufrechterhaltung von (Status-)Privilegien.

5 Diskussion und Schluss

Unsere Analysen führen bei einem Teil der Fälle in der Auseinandersetzung von Habitus und Norm hinsichtlich der Berufsstruktur zu (Dis-)Kontinuitäten. Wir sind also auf jene Lehrpersonen gestoßen, die mobil sein möchten (hier: Teilzeitarbeit, Schulwechsel, Sabbatjahr) und (Dis-)Kontinuitäten zulassen würden, aber einerseits durch die verbeamtete *Berufsstruktur* und andererseits durch die Situation des *Lehrkräftemangels* daran gehindert werden. Wiederum zeichnet sich für einen anderen Teil der Befragten, der hier nur kurz erwähnt wird (Tab. 1), ab, dass die Verbeamtung als Privileg wahrgenommen wird. Die berufsstrukturelle Fremdrahmung wird in diesem Fall als chancenreiches Potenzial ausgedeutet. Es zeigt sich, dass die Berufsstruktur des Lehrberufs als institutionell organisierte Fremdrahmung an ihre beruflichen Akteur:innen und deren jeweiligen Entwicklungsverläufe herangetragen wird.

Deutlich wird, dass sowohl die Verbeamtung als auch der Lehrkräftemangel als Fremdrahmungen in die Enaktierung von (Dis-)Kontinuitäten als (Im-)Mobilitäten hineinspielen und von den Lehrpersonen sowohl individuell als auch in kollektiv geteilten Erfahrungen als solche wahrgenommen und bearbeitet werden. V.a. im aktuellen Diskurs zum Lehrkräftemangel wird deutlich, dass Kontinuität als Idealzustand in den Blick gerät und programmatisch in der (Berufs-)Biografie keine Unterbrechungen vorgesehen sind.

Damit lässt sich auch unsere Forschungsfrage, *wie die Verbeamtung von Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung wahrgenommen und vor dem Hintergrund der eigenen (Berufs-)Biografie verhandelt wird*, diskutieren. Entlang unserer Befunde zeigt sich, dass die Verbeamtung von einem Teil der Lehrpersonen als ‚goldener Käfig‘ ausgedeutet wird. Fallübergreifend ist dabei zu erkennen, dass die als Privilegien empfundenen ersten Berufsjahre in Form von Statussicherheit, Prestige, gesellschaftlicher Anerkennung und finanzieller Absicherung mit zunehmender Berufserfahrung in den Hintergrund geraten und als mobilitätsbeschränkend wahrgenommen werden. Der mit der Verbeamtung zusammenhängende Autonomieverlust – bezogen auf die Gebundenheit des Schulstandorts, heteronome Entscheidungsbefugnis, Abhängigkeit von Teilzeitanträgen – drängt sich in den Vordergrund.

Als Limitationen des Beitrags verweisen wir allerdings zum einen auf die weiter zu entfaltende Basistypik. Zum anderen kann in diesem Beitrag nur auf die Retrospektionen zum letzten Erhebungszeitpunkt eingegangen und nicht der Umgang mit den längs-

schnittlich erhobenen Daten vorgestellt werden. Die (derzeit noch) fehlenden Perspektiven auf die Variationsbreite von (Dis-)Kontinuitäten begründen wir folgendermaßen:

- Die Feldzugänge beziehen sich häufig auf berufstätige Personen, die in der Logik des Lehrperson-Werdens und des im Lehrberuf-Bleibens als aktive Gestaltende ihrer (Berufs-)Biografie gedacht werden (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017: 302). Hierbei ist jedoch mit zu diskutieren, inwiefern Mobilisierungen von Lehrpersonen im Anstellungsverhältnis vorgesehen und von Seiten der Schulleitung oder der Bildungspolitik erwünscht sind und ermöglicht werden. Aufgrund der normativen Erwartung der ‚Normalbiografie‘ und der Anforderungslogik der Verbeamtung auf Lebenszeit gerät der Lehrberuf gerade nicht mit seinen (Dis-)Kontinuitäten in den Blick. So unterscheidet sich etwa das Schweizer Berufssystem insofern vom deutschen Beamtensystem, als dass die Kündigung „nicht mit dem Verlassen des Berufes gleichzusetzen [ist]“ (Keller-Schneider 2019: 717), sondern im Gegensatz „eine Veränderung im Pensum, einen Funktionswechsel oder einen Unterbruch in der beruflichen Tätigkeit bedeuten [kann]“ (ebd.). Berufliche Mobilitäten im Sinne einer Kündigung werden somit nicht als ‚Ausstiege‘ aus dem Beruf deklariert.
- Zudem offenbart sich besonders eine Leerstelle zu (Dis-)Kontinuitäten als berufliche Mobilitäten im Forschungsdiskurs: Schaut man genauer auf berufliche Entwicklungsverläufe und damit auch spätere Berufsphasen, zeigt sich die Kategorie der (Berufs-)Biografie in ihrer „Doppelperspektivität auf den ‚Beruf in der Biografie‘ und die ‚Biografie im Beruf‘“ (Matthes & Fuhrmann 2025: 166) bisher nur randständig und v. a. auf die Phase des Berufseinstieges hin bezogen (z. B. Fabel-Lamla 2024; Wittek & Jacob 2020) – ungeachtet dessen, dass Lehrpersonen in ihrer Handlungspraxis plurale (berufs-)biografische Entscheidungen treffen, die facettenreich wirksam werden (vgl. Herzog et al. 2007: 51-53).

Daher erscheint uns ein Forschungszugang zu *divergenten (berufs-)biografischen Entwicklungsverläufen* aussichtsreich, wie wir ihn in der rahmenden Studie verfolgen. Ein *praxeologisches und längsschnittliches Forschungsdesign* kann mit Blick auf die (Berufs-)Biografie und spätere Berufsphasen neue Anschlüsse eröffnen. Hierbei werden die historische Genese, die Erfahrungsaufschichtung und Eigengesetzlichkeit von (Berufs-)Biografien nicht nur im Vergleich zu anderen Prozessstrukturen (Schütze 1983), sondern auch zur *spezifischen Situiertheit der beruflichen Anforderungen* in den Blick gerückt. Keller-Schneider (2019: 702) kommt zum Schluss, dass „intendierte und zufällige Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen ebenso auf berufliche Entscheidungen, Entwicklungen und Zufriedenheiten einwirken“. Anzunehmen ist, dass sich eine (berufs-)biografische Perspektive erst in der Relation der wahrgenommenen Anforderungen des Berufsfeldes und des wahrgenommenen „Spielraum[s] für individuelle Varianten der Veränderung“ (Herzog et al. 2022: 1257) entfalten lässt. Dahingehend zeichnet sich ein Ungleichgewicht ab: Lehrpersonen müssen sich zwar auf der einen Seite beruflich mobilisieren und Fremdentcheidungen Folge leisten, allerdings werden selbst eingebrachte Mobilitätswünsche auf der anderen Seite nicht unbedingt gewährt. Die Verbeamtung nimmt hierbei eine besondere Stellung als ggf. hinderlicher Faktor ein. Zugleich ist für die Perspektive auf Kontinuität und Diskontinuität kritisch zu diskutieren: Wer

bestimmt im Diskurs eigentlich, was als (dis-)kontinuierlich gilt? Woher stammen die normativen Bewertungen, die den Diskurs prägen? Und welchen Stellenwert hat ein solcher Ansatz, wenn wir von diversifizierten (Berufs-)Biografien ausgehen können?

Autorinnenangaben

Viveca Pasternak, Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Arbeitsbereich Lehrer:innenprofessionalität und
Lehrer:innenbildungsforschung
Viveca.Pasternak@paedagogik.uni-halle.de

Prof.in Dr.in Doris Wittek, Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsbereich Lehrer:innenprofessionalität und
Lehrer:innenbildungsforschung
Doris.Wittek@paedagogik.uni-halle.de

Dr.in Dominique Matthes, Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsbereich Lehrer:innenprofessionalität und
Lehrer:innenbildungsforschung
Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 31-55.
- Bohnsack, Ralf (2024): Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich, S. 17-64. <https://doi.org/10.2307/jj.11786273.4>.
- Denzler, Stefan (2023): Herausforderung Lehrkräftemangel. Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41. J./H.3, S. 369-387.
- Druschke, Diana/Seibt, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 11/H. 3, S. 1-10.
- Ernst, Christin (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Bildung und Sport, 16. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3_1.
- Fabel-Lamla, Melanie (2024): Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In: Kratz, Marian/Dlugosch, Andrea/Heß, Moritz (Hrsg.): Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 97-125.
- Herfter, Christian/Hallitzky, Maria (2020): Anwerbung, Zugang, Eignung und Studienverläufe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland,

- Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 369-375.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2005): Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, S. 595-611. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0161-y>.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen, 1. Aufl. Bern u. a.: Haupt.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Terhart, Ewald (2022): Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1251-1268. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_60
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita (2024): Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184-200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13862227>.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 41/H. 3, S. 699-724.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 2/H. 35, S. 301-317.
- Keller-Schneider, Manuela/Weiß, Sabine/Kiel, Ewald (2018): Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 40/H. 1, S. 217-242.
- Keller-Schneider, Manuela/Schneider-Boye, Salome (2023): Lehrpersonenmangel – Fakten, Mythen, Leerstellen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 3/H. 41, S. 355-368.
- Košinár, Julia/Laros, Anna (2019): Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline, Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 255-268.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. (Hrsg. von Kettler, David/Meja, Volker/Steher, Nico) Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Matthes, Dominique/Fuhrmann, Laura (2025): ‚Auszeiten‘ im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des ‚Lehrerinnen-Sabbaticals‘. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Reihe Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-189.
- Matthes, Dominique (2025/i. D.): Lehrperson-Sein als Praxis. Fallrekonstruktionen zu Selbst- und Fremdbildern von Lehrpersonen und ihrem Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nguyen, Tuan D./Pham, Lam D./Crouch, Michael/Springer, Matthew G. (2020): The Correlates of Teacher Turnover: An Updated and Expanded Meta-analysis of the Literature. In: Educational Research Review, Jg. 31/H. 3. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>.

- OECD (2024). Education at a Glance 2024. Sources, Methodologies and Technical Notes. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rothland, Martin (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-14. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_1.
- Sandmeier, Anita/Gubler, Martin/Herzog, Silvio (2018): Berufliche Mobilität von Lehrpersonen – ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. In: Journal for educational research online, Jg. 10/H. 2, S. 54-73.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf. Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 14-28.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg.13/H. 3, S. 283-293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5>.
- Wittek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 196-203.

„Mikroausstiege“ am Ende eines Schultags. Tendenzen des Ausstiegs von Lehrpersonen im Kontext kollektiver Verhandlungen berufsalldäglicher Krisenerfahrungen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen an Einzelschulen im kollegialen Austausch berufsalldägliche Krisenerfahrungen verhandeln und wie in diesem Zusammenhang Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf relevant werden. Basierend auf einer dokumentarischen Interpretation von drei Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen je einer Einzelschule konnten zunächst kollegiumsspezifische Modi des kollektiven Umgangs mit Krisen und anschließend – im Rahmen einer explorativen, dokumentarischen Sekundäranalyse – kollektive Entgrenzungen, aber auch kollektive Abgrenzungen von Schulischem/Beruflichem und Privatem rekonstruiert werden. Dabei wurde auch ein gedanklicher, wenn auch temporärer Ausstieg von Lehrpersonen am Ende eines Schultags sichtbar, der als eine besondere Form des Ausstiegs von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf – als sog. „Mikroausstieg“ – konzeptualisiert und diskutiert wird.

Schlagwörter: Berufsausstieg, Krise, Lehrperson, Lehrberuf, Einzelschule, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode, Sekundäranalyse

„Microexits“ at the end of a school day. Trends in teachers leaving the profession in the context of collective negotiations of everyday professional experiences of crisis“

This article explores how teachers at single schools negotiate everyday professional experiences of crisis through collegial exchange and how tendencies to leave the teaching profession become relevant in this context. Based on a documentary interpretation of three group discussions with teachers at single schools, staff-specific modes of collective coping with crises were reconstructed. In an exploratory secondary documentary analysis, collective tendencies toward both the de-differentiation and the differentiation of school-related/professional and private spheres also became apparent. Moreover, a mental, although temporary, withdrawal of teachers at the end of a school day emerged, which is conceptualized and discussed as a specific form of teachers leaving the teaching profession – referred to as a ‘microexit’.

Keywords: leaving the profession, crisis, teacher, teaching profession, single school, group discussion, documentary method, secondary analysis

1 Einleitung

Der hohe Bedarf an Lehrpersonen hat in den letzten Jahren insbesondere die Debatte um Wege der Anwerbung, der Qualifizierung und des Berufseinstiegs von neuem Lehrpersonal, aber auch um die Nutzung vorhandener Lehrpersonalressourcen intensiviert. In diesem Zusammenhang haben sich alternative Wege in das Lehramt wie der Seiten- und der Quereinstieg etabliert (Porsch et al. 2025; Gehrmann 2023). Um dem Bedarf an Lehrpersonen gerecht zu werden, muss allerdings nicht nur die Rekrutierung neuer Lehrpersonen, sondern auch der langfristige Verbleib bereits tätiger Lehrpersonen sichergestellt sein. Jüngste Studien verweisen dabei auf eine gewissermaßen neue Pro-

blemlage: Bei relativ konstanter Zahl der Abgänge von Lehrpersonen aus dem Schuldienst steigt der Anteil vorzeitiger Abgänge aus dem Schuldienst zunehmend (Dohmen 2025). Ein Teil der bereits tätigen Lehrpersonen scheint demnach nicht aus Altersgründen aus dem Lehrberuf auszusteigen. Inwieweit die jüngsten, bildungspolitisch forcierten Anpassungen der Rahmenbedingungen des Lehrberufs wie die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung (SWK 2023) und auch weitere Faktoren zu diesem Trend beitragen, ist nicht erforscht. Ohnehin bleiben Auseinandersetzungen mit dem Umgang bereits tätiger Lehrpersonen mit ihrem Berufsalltag, beispielsweise im Kontext der Einzelschule, innerhalb des Diskurses um den Lehrpersonenmangel randständig.

Der Beitrag nimmt von diesen Überlegungen ausgehend und auf Basis einer Sekundäranalyse von Gruppendiskussionsdaten aus einem qualitativ-rekonstruktiven Promotionsprojekt zur Qualität von Unterricht (Bauer i. V.) in den Blick, wie im kollegialen Austausch von Lehrpersonen zu ihrem Berufsalltag Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf relevant werden. Damit werden auch die konstitutiven Elemente der Lehrtätigkeit aus der Sicht von Lehrpersonenkollektiven einer jeweiligen Einzelschule in das Zentrum des Interesses gesetzt. Im Anschluss an die Ergebnisse der Primäranalyse wird dabei auf den (kollektiven) Umgang mit Krisen fokussiert. Dieser scheint zwar zunächst lehrpersonenindividuell, ist jedoch einzelschulisch durch die Auseinandersetzung mit den Kolleg:innen und weiteren Akteur:innen sowie durch die jeweiligen organisationalen Rahmenbedingungen kontextualisiert. Die Schulkultur einer Einzelschule kann insofern bei der Krisenbearbeitung von Lehrpersonen relevant werden, da jede Lehrperson in einem bestimmten Grad an die jeweilige schulkulturelle Sinnordnung (Helsper 2008) anschlussfähig ist und auf diese Weise auch ein der Sinnordnung sowie dem Grad der Anschlussfähigkeit entsprechendes Maß kollegialer Unterstützung erfährt. Ziel des Beitrags ist eine Betrachtung und Konzeptualisierung von Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf angesichts kollektiver Umgangsweisen mit Krisenerfahrungen im Berufsalltag von Lehrpersonen an einer Einzelschule.

Im Folgenden werden zunächst der theoretische Rahmen und der Forschungsstand dargestellt (Kap. 2). Dabei werden die Themen Ausstieg aus dem Lehrberuf (Kap. 2.1) und Krisenbearbeitung von Lehrpersonen im Spannungsfeld von Individuum und Einzelschule (Kap. 2.2) zentral gesetzt. Anschließend werden die theoretischen Vorüberlegungen in die Fragestellung überführt und das methodische Vorgehen skizziert (Kap. 3), bevor die Ergebnisse unter Rückgriff auf das Datenmaterial präsentiert werden (Kap. 4). Abschließend werden die Betrachtungen zusammengefasst und diskutiert (Kap. 5).

2 Theoretische Verortung und Forschungsstand

2.1 Ausstieg aus dem Lehrberuf – Kenntnisstand und Desiderat

Die Frage nach den Faktoren, die den Ausstieg einer Lehrperson aus dem Lehrberuf begünstigen, ist komplex und lässt sich nicht monokausal erklären. Einen Erklärungsansatz für den Ausstieg aus dem Lehrberuf stellen die individuellen Dispositionen der Lehrpersonen dar. Beispielsweise lassen sich aus den Berufswahl- und Bleibemotiven von Lehr-

personen erste Rückschlüsse ziehen. Mayr (2009) hat sich in einer Längsschnittstudie mit dem Anwahlverhalten von Studienanfänger:innen und ihrem Bleibeverhalten – zunächst im Studienverlauf und schließlich auch im Laufe der Berufstätigkeit – beschäftigt. Er konnte dabei günstige Berufswahlmotive herausarbeiten, die zum Verbleib im Lehrberuf führen können. Als zentrales Bleibemotiv führt er das erfolgreiche Erleben der eigenen Unterrichtsarbeit an. Wenn eine Lehrperson also ihren eigenen Unterricht als erfolgreich erlebt, dann scheint sie eher im Lehrberuf zu verbleiben – und wird folglich eher nicht aus dem Lehrberuf aussteigen. Die Berufswahlmotive von Lehrpersonen können sich im Laufe ihrer Berufsbiografie allerdings verändern. Keller-Schneider (2011) kann in Teilen unterschiedliche Berufswahlmotive von Berufseinsteigenden und Berufserfahrenen zeigen. Insbesondere der Aspekt „Freude an der Arbeit im Team“ wird von Berufseinsteigenden stärker als von Berufserfahrenen gewichtet (Keller-Schneider 2011: 178). Sie erklärt diesen Effekt mit einem gewandelten Berufsverständnis (ebd.). Es könnten letztlich aber auch andere Faktoren wie die langfristige Passung zum Kollegium sein, die diesen Effekt zur Folge haben. In jedem Fall scheinen sich die Faktoren, die den Verbleib im Lehrberuf begünstigen und einem Ausstieg aus diesem entgegenwirken, nach Ausbildungs- und Berufsphasen zu unterscheiden.

Schmid-Kühn und Fuchs (2024) haben sich jüngst dezidiert mit Abbrüchen der Lehramtsausbildung und Ausstiegen aus dem Lehrberuf auseinandergesetzt und den diesbezüglichen Forschungsstand zusammengefasst. Sie können für die verschiedenen Phasen tatsächlich unterschiedliche Faktoren, die einen Ausstieg begünstigen, benennen, verweisen aber auf eine insgesamt noch „unzureichende Datenlage“ (Schmid-Kühn & Fuchs 2024: 23). Für die Phase der Berufstätigkeit, die auch in diesem Beitrag betrachtet wird, identifizieren Schmid-Kühn und Fuchs (2024: 22) folgende Faktorengruppen: individuelle Einflussfaktoren, schulische Einflussfaktoren, allgemeine Merkmale des Lehrkräfteberufs und schulexterne, politische Faktoren. Zu den schulischen Einflussfaktoren zählen auch einzelschulische Kontext- und Prozessmerkmale, wie bspw. die Zusammenarbeit im Kollegium (ebd.). Auch Keller-Schneider (2019: 717) hebt im Vergleich verbleibender und aussteigender Lehrpersonen hervor, dass die Frage nach dem Verbleib im oder Ausstieg aus dem Lehrberuf keine Folge allein „ungünstiger individueller Ressourcen“ ist, sondern „durch multiple Faktoren [] bedingt“ wird. Terhart (1998) zeigt hingegen unter Rückgriff auf verschiedene Studien, dass das Kollegium ein wesentlicher Faktor für die psychische Stabilität und die berufliche Identität von Lehrpersonen ist. Eine Interviewstudie mit elf Berufswechsler:innen aus drei Bundesländern kann mit ihren Ergebnissen daran zwar anschließen, verdeutlicht aber, dass die sozialen Interaktionen generell (d. h. mit Schüler:innen, mit Kolleg:innen und/oder mit der Schulleitung) für den Ausstieg aus dem Lehrberuf verantwortlich gemacht werden (Druschke & Seibt 2016: 196). Die Erforschung von Faktoren fernab individueller Ressourcen ist entsprechend weiter voranzutreiben.

Neben dem Verbleib im und dem Ausstieg aus dem Lehrberuf gibt es weitere Karriereverläufe von Lehrpersonen, die voneinander abzugrenzen sind. Herzog et al. (2007) können auf Basis einer Befragung bei Primarlehrpersonen drei weitere Typen von Karriereverläufen identifizieren: Unterbrechung der Tätigkeit, Reduktion der Tätigkeit und Nicht-Einstieg in den Lehrberuf. Im Zuge der Typisierung zeigt sich, dass für den Verbleib im bzw. Ausstieg aus dem Lehrberuf weniger die berufliche Beanspru-

chung/Belastung als vielmehr die private Neuorientierung ausschlaggebend ist. Insofern scheint – auch in Anbetracht der Befunde von Keller-Schneider (2019) – eine stärker biografische Betrachtung, wie sie Matthes und Fuhrmann (2025) in der qualitativ-rekonstruktiven Auseinandersetzung mit Lehrer:innen-Sabbaticals umsetzen, durchaus zielführend. Ihre Untersuchung macht deutlich, dass sich die jeweilige „Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt [als] mitunter bestimmend für die Fortführung der Berufstätigkeit erweist“ (Matthes & Fuhrmann 2025: 161). Ebenfalls qualitativ-rekonstruktiv gehen Hövels und Herzmann (2025) bei der Untersuchung des digitalen Austauschs von (Lehr-)Personen in einem digitalen Lehrer:innenzimmer vor. Sie stellen – anders als Herzog et al. (2007) – fest, dass „Lehrkräfte berufliche Belastungen [durchaus] als Unzumutbarkeiten und Anlass für berufliche Abwendungen entwerfen“ (Hövels & Herzmann 2025: 208).

Insgesamt ist die Datenlage zum Ausstieg aus dem Lehrberuf kaum ausreichend mit zum Teil widersprüchlichen Befunden. In vorliegenden Interview- und Fragebogenuntersuchungen mit einzelnen Lehrpersonen zum Ausstieg aus dem Lehrberuf werden vor allem deren individuelle Dispositionen im Sinne der ihnen verfügbaren Wissensbestände in den Blick genommen. In ersten qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen wird überdies berücksichtigt, dass der Ausstieg einzelner Lehrpersonen aus dem Lehrberuf insbesondere auch auf impliziten Wissensbeständen beruht, die den Lehrpersonen nicht ohne Weiteres verfügbar sind (Hövels & Herzmann 2025; Matthes & Fuhrmann 2025). Es bedarf darüber hinaus Untersuchungen, die stärker berücksichtigen, dass das Handeln von Lehrpersonen in einem einzelschulischen Kontext stattfindet und dass ein potenzieller Ausstieg aus dem Lehrberuf damit auch von weiteren Akteur:innen geprägt sein kann. Es schließt sich somit die Frage an, wie Lehrpersonen einer jeweiligen Einzelschule (potenzielle) Ausstiege aus dem Lehrberuf kollektiv verhandeln. In Anbetracht der noch diffusen Befundlage zu Einflussfaktoren auf den Ausstieg von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf und im Sinne eines qualitativ-rekonstruktiven Designs scheint es zielführend, etwaige Ausstiegstendenzen von Lehrpersonen im Rahmen ihres Berufsalltags zu eruieren.

2.2 Krisenbearbeitung als konstitutives Element der Lehrtätigkeit im Spannungsfeld von Individuum und Einzelschule

Der zentrale Kern der Tätigkeit von Lehrpersonen ist der Unterricht, in dem den Schüler:innen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln sind (Bonnet & Hericks 2014). In diesem Zusammenhang werden „Krisen [der Schüler:innen] nicht nur gelöst, sondern zuallererst ausgelöst“ (ebd.: 5). Diese krisenhafte Grundstruktur des Unterrichts verweist gleichzeitig auf eine zentrale Annahme des strukturtheoretischen Professionsansatzes zur Aufgabe von Lehrkräften:

„Dabei ist es die Aufgabe von Lehrkräften die milieuspezifisch entstandenen Wissensbestände zu irritieren. Lehrkräfte sind daher nicht nur stellvertretende Krisenlöser, sondern können dies nur sein, wenn sie zugleich als Kriseninitiatoren für ihre Schüler fungieren“ (Helsper 2014: 219).

Bei der Initiation und Lösung der Krisen der Schüler:innen können weitere Krisen relevant werden: „Krisen im Arbeitsbündnis und bei den Lehrpersonen selbst“ (zusammenfassend Hinzke 2018: 89). Der Umgang mit Krisen kann insofern als konstitutives Element der Lehrtätigkeit betrachtet werden.

Hinzke (2018: 153) fasst den Forschungsstand zu Krisen im Lehrberuf dahingehend zusammen, dass Lehrpersonen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation – zunächst als Schüler:innen, später als Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst – eine je individuelle „Krisengeschichte“ entwickeln. Das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen ist insofern auch von diesen biografisch verankerten Erfahrungen mit Krisen im schulischen Kontext bestimmt. Krisen zeigen sich typischerweise in der Irritation oder dem Zusammenbruch von etablierten Handlungs- und Deutungsrouninen, die als Momente der Diskontinuität erlebt werden. Sie lassen sich demnach als Diskontinuitätserfahrungen fassen, in die die Akteur:innen persönlich involviert sind und die auch unbewusst erlebt werden können. Dabei kann von unterschiedlichen Formen der Bearbeitung der Diskontinuitätserfahrungen ausgegangen werden (zusammenfassend Hinzke 2018).

Es ist anzunehmen, dass für die Krisenbearbeitung auch die „Realität einer konkreten Einzelschule“ (Pallesen & Matthes 2020: 96), in der die Diskontinuitätserfahrungen gemacht werden, von Relevanz ist. Zum einen erzeugt die organisationale Rahmung der je spezifischen Interaktionen innerhalb von Schule ein Spannungsverhältnis zwischen der normativen und formalen Strukturierung des Lehrer:innenhandelns durch die Organisation Schule mit ihren Anforderungen und Erwartungen und der gleichzeitigen Notwendigkeit, flexibel und kreativ auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen zu reagieren. Entsprechend dieser Antinomie von Organisation und Interaktion (Helsper et al. 2001: 53f.) handeln Lehrpersonen nicht nur als Individuen und im Umgang mit Individuen, sondern gleichzeitig als Vertreter:innen der Institution (Schulsystem) bzw. Organisation (Einzelschule) Schule (Bonnet & Hericks 2014: 4). Zum anderen finden in Einzelschulen „Auseinandersetzungen, Konflikte[] und Aushandlungen“ der einzelschulischen Akteur:innen statt (Helsper et al. 2001: 31). Die sich als Ergebnis der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung der schulischen Akteur:innen mit den einzelschulspezifischen Strukturproblemen etablierende Schulkultur erzeugt wiederum Anerkennungsverhältnisse zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen, u.a. auch zwischen den Lehrpersonen (Helsper 2008; Helsper et al. 2001). Unter Rückgriff auf mikropolitische Ansätze wird die Einzelschule entsprechend auch als Ort der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung bzw. des strategischen und kommunikativen Handelns der dortigen schulischen Akteur:innen mit den von ihnen eingebrachten Sichtweisen und Deutungen sowie dem bildungspolitischen Rahmen verstanden (Helsper et al. 2001).

Krisen im Lehrer:innenberuf sind demnach nicht nur individuell zu bewältigende Herausforderungen, sondern stehen im engen Zusammenhang mit der jeweiligen Einzelschule, innerhalb derer sie erlebt und bearbeitet werden. Folglich sind Lehrer:innen im Kontext Einzelschule in die jeweiligen Bearbeitungs- und Aushandlungsprozesse eingebunden. Im Zuge dieser Bearbeitungs- und Aushandlungsprozesse werden ihnen u. a. seitens ihrer Kolleg:innen bestimmte Möglichkeiten des Umgangs mit bzw. die Bewältigung von Krisen nahegelegt. Die von Hinzke (2018) eingenommene Perspektive auf Krisen im Lehrberuf wird daher im Folgenden derart erweitert, dass der Umgang mit

Krisen im schulischen Kontext nicht allein eine Frage der Erfahrungen einer einzelnen Lehrperson ist. Sie ist auch eine Frage der v.a. impliziten Wissensbestände innerhalb des Lehrer:innenkollektivs, zu denen sich eine Lehrperson innerhalb ihrer Einzelschule ins Verhältnis setzt bzw. zu setzen hat. Dabei können auch die Bearbeitungs- und Aushandlungsprozesse innerhalb des einzelschulischen Lehrer:innenkollektivs selbst krisenhaft sein bzw. werden.

Aus vorliegenden Forschungsarbeiten ist bekannt, dass Lehrpersonen durchaus implizite Wissensbestände teilen (Asbrand et al. 2006) und dass diese überwiegend als einzelschulabhängig bzw. schulspezifisch zu verstehen sind (z. B. im Umgang mit Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen: Paseka & Hinzke 2021; im Umgang mit bildungspolitischen Reformanforderungen: Miceli 2021, 2018; bei der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung: Hempel 2020; bei der Leistungsbewertung: Rotter & Bressler 2022). Die Einzelschule scheint für Lehrpersonen demnach eine relevante Dimension der Erfahrungsbildung darzustellen. Ungeklärt ist bislang, inwiefern das für den (kollektiven) Umgang mit Krisen gilt und wie in diesem Zusammenhang auch Tendenzen des Ausstiegs sichtbar werden.

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung von Krisen durch Lehrpersonen kann als konstitutiver Bestandteil der Lehrtätigkeit verstanden werden. In der Forschung werden bislang v. a. individuelle Bearbeitungsformen von Krisenerfahrungen der Lehrpersonen in den Blick genommen, obwohl davon auszugehen ist, dass es vor dem Hintergrund der Aushandlungsprozesse innerhalb von Einzelschulen auch zu kollektiven Bearbeitungsformen und ggf. sogar zum kollektiven Erleben von Krisen innerhalb des Lehrer:innenkollegiums kommt. Studien zu diesen kollektiven Aushandlungsprozessen von Krisen in einzelschulischen Lehrer:innenkollegien fehlen bisher jedoch in gleichem Maße wie Studien, die diese in Verbindung mit Ausstiegstendenzen von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf betrachten. Ausstiege von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf ließen sich in diesen nicht als isoliertes Ereignis, sondern auch als potenzielle Folge sozialer Interaktionen in Einzelschulen und der sich dort herausgebildeten bzw. herausbildenden (kollektiven) Orientierungen zur (eigenen) Lehrtätigkeit fokussieren. In diesem Zusammenhang wird im Kontext des Beitrags die Frage gestellt, wie Lehrpersonen an Einzelschulen im kollegialen Austausch berufsalltägliche Krisenerfahrungen verhandeln und wie in diesem Zusammenhang Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf relevant werden. Mit dieser Frage wird die soziale und vor allem einzelschulische Dimension individueller Entscheidungen von Lehrpersonen zu deren Karriereverläufen fokussiert. Ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign mit praxeologisch-wissenssoziologischem Zugriff (Bohnsack 2023, 2017) vermag diesbezüglich auch implizite Krisenerfahrungen und Ausstiegstendenzen in Anbetracht der kollektiven Praxis innerhalb von Einzelschulen sichtbar zu machen.

Es wird auf Datenmaterial aus einem Promotionsprojekt (Bauer i. V.) zurückgegriffen, in dem über einen praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriff untersucht wur-

de, welche impliziten Wissensbestände das Handeln von Lehrer:innenkollektiven einer Einzelschule in Bezug auf die Qualität ihres Unterrichts leiten. Dazu wurden im Freistaat Sachsen an staatlichen Einzelschulen mit einem Teil der dort tätigen Lehrpersonen Gruppendiskussionen geführt, in denen sie angeregt wurden, über ihre Lehrtätigkeit ins Gespräch zu kommen. An drei Einzelschulen (zwei Grundschulen und einem Gymnasium) kamen im Zeitraum Juli 2019 bis März 2020 Gruppendiskussionen mit je fünf bis sieben Lehrpersonen zustande, die ca. 90 bis 120 Minuten dauerten. Es handelt sich vor diesem Hintergrund um einen explorativen Zugang. Bei der Primärauswertung der Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021; Przyborski 2004) ließen sich kollegiumsspezifische Modi des kollektiven Umgangs mit Krisen rekonstruieren.

Für die Auseinandersetzung mit o.g. Frage war die Aussage einer Lehrperson in einer der Gruppendiskussionen leitend, bei der eine Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem erkennbar wurde (ähnlich Matthes & Fuhrmann 2025). Das vorliegende Datenmaterial wurde daraufhin einer Sekundäranalyse unterzogen. Zunächst wurden im Datenmaterial Passagen mit eben solchen Verhältnissetzungen gekennzeichnet und anschließend entlang der Dokumentarischen Methode reflektierend interpretiert (Bohnsack 2021; Przyborski 2004). Dabei wurde komparativ vorgegangen, um die jeweiligen Modi Operandi zu rekonstruieren. Die Relationierung dieser spezifischen Modi Operandi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem mit den bereits rekonstruierten Modi des kollektiven Umgangs mit Krisen brachte schließlich Tendenzen des Ausstiegs, aber auch des Verbleibs aus dem Lehrberuf hervor.

4 Ergebnisse

Die dokumentarische Interpretation der Gruppendiskussionsdaten ergab, dass Lehrpersonen ihr Handeln an einer Einzelschule in mindestens zwei Erfahrungsräumen vollziehen: einem unterrichts- und einem organisationsbezogenen Erfahrungsraum (dazu auch Hericks et al. 2018). Innerhalb dieser Erfahrungsräume sehen sich die Lehrpersonen zum Teil individuell, zum Teil kollektiv mit Krisen konfrontiert, wobei diese nicht nur durch Schüler:innen, sondern bspw. auch durch Eltern ausgelöst werden können. Im kollektiven Umgang mit diesen berufsalltäglichen Krisen ließen sich kollegiumsspezifische Differenzen rekonstruieren (Kapitel 4.1). Zudem wurde in einzelnen Passagen über das Verhältnis von Schulischem/Beruflichem zu Privatem gesprochen, wobei sich im Vergleich der Gruppendiskussionen ebenfalls Differenzen zeigten (Kapitel 4.2). Mit Blick auf die Frage nach etwaigen Tendenzen des Ausstiegs von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf in Zusammenhang mit dem jeweiligen kollektiven Umgang mit berufsalltäglichen Krisenerfahrungen werden die Befunde abschließend weitergehend relationiert. Als besondere Form des Ausstiegs aus dem Lehrberuf wird der „Mikroausstieg“ am Ende eines Schultags aufgezeigt (Kapitel 4.3).

4.1 Kollektiver Umgang mit berufsalltäglichen Krisen

In der dokumentarischen Primäranalyse der drei erhobenen Gruppendiskussionen konnten kollegiumsspezifische Modi des kollektiven Umgangs mit Diskontinuitätserfahrungen im Berufsalltag, d. h. berufsalltäglichen Krisen, in der Relationierung von unterrichts- und organisationsbezogenem Erfahrungsraum rekonstruiert werden. Die folgenden Transkriptauszüge wurden so ausgewählt, dass die kollektive Verhandlung von Krisen durch die Lehrpersonen im Kontext beider Erfahrungsräume deutlich wird. Die nachfolgend dargestellten Aussagen in den Transkriptauszügen stammen von je einer Lehrperson, sodass Anschlüsse bzw. Nicht-Anschlüsse nicht sichtbar sind. Im zugrundeliegenden Datenmaterial sind diese Aussagen aber kollektiv geteilt, da sie von den jeweils anderen anwesenden Lehrpersonen validiert bzw. elaboriert werden. Im Beitrag lässt sich das aufgrund der limitierten Zeichenzahl nicht adäquat abbilden. Die vollständigen Rekonstruktionen sind in Bauer (i. V.) nachzulesen.

Im *adaptiven Modus* zeigt sich eine gemeinschaftliche Bearbeitung von Krisen im Lehrer:innenkollektiv, die vor dem Hintergrund der daraus folgenden Entlastung für die einzelne Lehrperson und deren Entwicklung als durchweg positiv erlebt wird. Dieser Modus ließ sich im Fall HEIMATHAFEN¹ rekonstruieren. Beispielfür diesen Modus steht eine Aussage der Lehrperson Df² zum Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Df: [...] wir haben öfters jetzt schon Kinder [...] mitgenommen die ein Handicap hatten, [...] der Unterricht, ähm musste natürlich auch (.) auf die Bedürfnisse //solcher// Schüler [...] musste immer, abgestimmt werden auf diese besonderen Bedürfnisse [...] und ähm es war aber so ein Geben und Nehmen haben wir auch selber festgestellt also (.) auch wir haben für unseren Unterricht von diesen Schülern? ähm gelernt und profitiert [...]

Df spricht an dieser Stelle von einem spezifischen Teil an Schüler:innen, den sie defizitär wahrnimmt und mit dem sie sich zwar regelmäßig, aber nicht dauerhaft konfrontiert sieht. In Bezug auf diese von der Lehrperson besonderte Schüler:innenklientel entwirft sie eine Norm der Unterrichtsentwicklung, die die individuellen Voraussetzungen der als defizitär wahrgenommenen Schüler:innen aufgreift. Diese Norm scheint für das Lehrer:innenkollektiv leitend zu sein. So erfährt die Besonderung eine Bearbeitung durch das Lehrer:innenkollektiv, die Df schließlich auch als Moment der kollektiven Weiterentwicklung rahmt. Diskontinuitätserfahrungen wie die Besonderung in diesem Transkriptauszug erfahren im adaptiven Modus insofern eine Bearbeitung, die in irgendeiner Weise kollektiv getragen und mit Blick auf sich ergebende Entwicklungspotenziale für das Kollektiv positiv gerahmt ist.

In Kontrast dazu steht der im Lehrer:innenkollektiv geteilte, lehrpersonenindividuelle Umgang mit Krisen im *resignativen Modus*. Dieser Umgang mit Krisen ist mit Blick auf eine Vermeidung potenzieller Belastungen nicht zwangsläufig an Lösungen orientiert. Vielmehr wird eine lösungsorientierte Bearbeitung (zumindest in Teilen) als

1 Die Fälle wurden entlang der jeweils zentralen Fokussierungsmetapher benannt.

2 Die Lehrpersonen wurden in der Reihenfolge ihres Sprechens aufsteigend mit einem Buchstaben benannt. Die Zusätze f (feminin) und m (maskulin) zeigen das Geschlecht der Lehrperson an.

gar nicht notwendig angesehen. Beispielhaft für diesen Modus steht eine Aussage Em's aus dem Fall LEGENDE.

Em: [...] aber ich versuche das hier zu lösen (.) wenn ich das lösen kann ist es gut (.) dann freue ich auch mich manchmal; wenn ich es nicht lösen kann ist es auch gut (.) aber zu Hause ist dann wieder Cut also so so so gehe ich damit um ich mu- ich hm (zögernd) tue mich also nicht lange ich tue mich nicht lange damit jetzt irgendwo noch belasten oder so weil ich genau weiß das bringt nichts [...]

Im Gespräch der Lehrpersonen über Probleme im Umgang mit den Schüler:innen zeigt sich im Fall LEGENDE und beispielhaft hier in der Aussage Em's ein lehrpersonenindividuelles Handeln. Dieses individuelle, auf ein Problem bezogene Handeln ist in erster Linie auf eine Vermeidung von erwarteter zweckloser Belastung ausgerichtet. Diese Vermeidung wird durch eine Grenzziehung zwischen Schulischem/Beruflichem und Privatem (bei Em: vermittelt über das Zuhause) zusätzlich abgesichert. Diskontinuitätserfahrungen führen im resignativen Modus insofern nicht zwangsläufig zu einer Bearbeitung, da diese mit Blick auf die eigene Belastung auch negativ konnotiert ist. Zudem ist der Bearbeitungsmodus lehrpersonenindividuell, auch wenn dieser im Lehrer:innenkollektiv geteilt wird.

Im *kritisch-reflexiven Modus* wird die gemeinsame Bearbeitung von Krisen selbst zur Krise. Die im Lehrer:innenkollektiv vorherrschende Orientierung an der Einheitlichkeit des Handelns der Lehrpersonen in den Jahrgangsstufen gerät in Konflikt mit der kollektiven Orientierung an der Effizienz des lehrpersonenindividuellen Handelns. So ergibt sich durch die Bemühung um ein einheitlich abgestimmtes Handeln im Lehrer:innenkollektiv eine höhere Arbeitsbelastung für jede Lehrperson. Der Modus einer gemeinsamen Bearbeitung durch das Lehrer:innenkollektiv wird daher in Frage gestellt. Dieser Modus ließ sich im Fall HAMSTERRAD rekonstruieren.

Cf: Ist es jetzt praktisch zu sagen ich setze mich zusammen wir drehen uns im Kreis oder ob man vielleicht wirklich sagt vielleicht wäre der Unterricht auch effektiver wenn man alleine ist oder mit noch einem und sagt trotzdem kurz und knapp aber jeder macht Seins (.) wäre interessant für mich zu w- wissen was eben bei rumkommt ne,

Im Gespräch der Lehrpersonen über den neuen Status ihrer Schule als Pilotschule wird deutlich, dass das auf Einheitlichkeit ausgerichtete Handeln des Lehrer:innenkollektivs im Berufsalltag durch die neuen Anforderungen als kaum noch tragfähig eingeschätzt wird. Im Zuge der neuen Anforderungen wird der bisherige Modus der Bearbeitung der Herausforderungen im Berufsalltag als für jede Lehrperson und das Lehrer:innenkollektiv belastend wahrgenommen. Cf spricht in diesem Zusammenhang einen möglichen Ausweg an. So werden von Cf zwei Varianten der Bearbeitung gegenübergestellt: eine weiterhin gemeinsame Variante der Bearbeitung, die von Cf als mit einer Stagnation einhergehend erlebt wird, oder eine stärker lehrpersonenindividuelle Variante der Bearbeitung, die aus Sicht von Cf zumindest das Potenzial bieten könnte, zielführender zu sein. Die Bearbeitung von Krisen im Lehrer:innenkollektiv wird in diesem Modus insofern selbst krisenhaft. In Kontrast zur bisher gemeinsamen Bearbeitung, die negativ gerahmt ist, wird eine eher lehrpersonenindividuelle Bearbeitung entworfen, die positiv konnotiert, allerdings noch nicht enaktiert ist.

4.2 Kollektive Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem

Im Zuge der dokumentarischen Primäranalyse der Gruppendiskussionen war die oben dargestellte Aussage der Lehrperson Em aus dem Fall LEGENDE auffällig, weil darin eine Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem in Form einer Grenzziehung vorgenommen wird. Ausgehend von der Komparation der reflektierenden Interpretationen entsprechender Passagen in den drei Gruppendiskussionen konnten zwei unterschiedliche Modi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem rekonstruiert werden: Abgrenzung und Entgrenzung. Die nachstehenden Aussagen der Lehrpersonen in den Transkriptauszügen illustrieren diese Modi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem.

Der Modus *Abgrenzung* in der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem deutet sich bereits in den Ausführungen des vorherigen Abschnitts zum Fall LEGENDE an. Im Anschluss an die obige Aussage Em's elaboriert Bf die Grenzziehung von Schulischem/Beruflichem und Privatem, was von Em fortlaufend validiert wird.

Bf: [...] wenn ich meine Tür zuknall Zuhause dann (.) habe ich andere Themen im Kopf (.) dann sind meine Kinder da dann sind andere Aufgaben //Em: Ja// die auf mich warten //Em: Ja// und da kann ich mich mit sowas **nicht** befassen (.) das ist sonst klappe ich irgendwann zusammen //Em: Ja// das ist eine Art Selbstschutz (.) man muss es lassen dort wo es hingehört in der Schule

Als Reaktion auf eine potenzielle, lehrpersonenindividuelle Überlastung wird in diesem Modus proaktiv eine Grenze zwischen Schulischem/Beruflichem und Privatem gesetzt, die sich zum einen räumlich (bei Bf: „Tür“ zwischen „Zuhause“ und „Schule“), zum anderen aber auch in den unterschiedlichen Anforderungslogiken (bei Bf: „andere Aufgaben“) manifestiert. Diese Grenze scheint darüber hinaus einerseits nicht verhandelbar und andererseits im Lehrer:innenkollektiv geteilt. Das Private erfährt insofern in dem Lehrer:innenkollektiv eine Anerkennung als gleichwertige Lebensrealität, die ohne Überschneidungen neben das Schulische/Berufliche gestellt wird bzw. daneben zu stellen ist.

Dem Modus *Abgrenzung* steht der Modus *Entgrenzung* gegenüber, der sich in den anderen beiden Fällen des Samples rekonstruieren ließ und der in der Aussage einer Lehrperson aus dem Fall HAMSTERRAD deutlich wird.

Df: [...] wie oft es dann auch wichtig ist dass trotzdem erstmal der Kopf wieder frei ist dass man erstmal heimfährt das sacken lässt und nicht zack zack zack so machen wir es und Zuhause fallen noch so viele Dinge ein, // Bf: Hm (bejahend) // wo man sagt nein du musst da drüber erst mal schlafen du musst da drüber erstmal nachdenken (.) mal dir Zeit da dafür nehmen und das nicht ne, das machen wir da das machen wir da das funktioniert nicht (.) und das ist eigentlich auch das Traurige ne, dass man eigentlich erstmal sagen müsste man lässt das sacken

In diesem Modus wird eine generalisierte Norm der aktiven Verarbeitung von und Auseinandersetzung mit schulischen Belangen in räumlicher Distanz (bei Df: „erstmal heimfährt“) und zeitlicher Distanz (bei Df: „nicht zack zack zack“) deutlich, die dazu führt, dass das Schulische/Berufliche Teil des Privaten (bei Df: „Zuhause“) wird. Als

schulische Belange werden in der Aussage Df's insbesondere gemeinsame Entscheidungen des Lehrer:innenkollektivs (bei Df: „so machen wir es“) angeführt, zu denen sich die Lehrpersonen individuell zu verhalten haben. Für diese schul-/berufsbezogenen Entscheidungen scheinen im privaten Raum notwendige (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung zu stehen (bei Df: „dir Zeit da dafür nehmen“).

4.3 Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf

Obwohl der Ausstieg von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf in den drei Lehrer:innenkollektiven nicht explizit verhandelt wird, lassen sich aus der Relationierung der jeweiligen Modi Operandi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem mit den in der Primäranalyse der Daten rekonstruierten Modi des kollektiven Umgangs mit berufsalitäglichen Krisen Tendenzen eines potenziellen Ausstiegs von Lehrpersonen aus dem Lehrberuf, aber auch eines potenziellen Verbleibs von Lehrpersonen im Lehrberuf wie folgt erkennen:

Fall	Modi Operandi des kollektiven Umgangs mit berufsalitäglichen Krisen	Modi Operandi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem
HEIMATHAFEN	adaptiv	Entgrenzung
HAMSTERRAD	kritisch-reflexiv	
LEGENDE	resignativ	Abgrenzung

Lehrer:innenkollektive wie in den Fällen HEIMATHAFEN und HAMSTERRAD, die gemeinschaftlich Krisen bearbeiten – auch wenn diese Krisenbearbeitung wie im Fall HAMSTERRAD selbst wiederum krisenhaft werden kann –, nehmen Schulisches/Berufliches und Privates gerade nicht als dichotome, sondern als sich überlappende Realitäten wahr. In beiden Lehrer:innenkollektiven wird der Berufstalltag auch als Teil des Privaten verstanden; das Schulische/Berufliche ist stets präsent. Im Fall HAMSTERRAD wird die Entgrenzung von Schulischem/Beruflichem und Privatem als Ausweg aus der kollektiven Krise entworfen: das lehrpersonenindividuelle Nachdenken über Schulisches/Berufliches im Privaten vermag die gemeinsame Problemlösung zu stärken. Die überlastungsvermeidende Bearbeitung von berufsalitäglichen Krisen in Lehrer:innenkollektiven wie im Fall LEGENDE spiegelt sich auch in der Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem wider: Schulisches/Berufliches und Privates werden als zueinander distante Räume entworfen. Indem sich die Lehrpersonen von Schulischem/Beruflichem spätestens mit Eintritt in das Private proaktiv abkehren, wird die Vermeidung potenzieller Überlastung durch unbearbeitete Krisen zusätzlich abgesichert. Diese Abkehr stellt insofern eine besondere und gewissermaßen minimalste Form des Ausstiegs von Lehrperson aus dem Lehrberuf dar: den „Mikroausstieg“. Dieser wird am Ende des Schultags mit Eintritt in das Private in bewusster Abgrenzung zum Schulischen/Beruflichen gedanklich und – mit dem impliziten Verweis auf den Wiedereinstieg zu Beginn des neuen Schultags – temporär vollzogen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Beitrag wurde explorativ untersucht, wie Lehrpersonen an Einzelschulen im kollektionalen Austausch berufsalitägliche Krisenerfahrungen verhandeln und wie in diesem Zusammenhang Tendenzen des Ausstiegs aus dem Lehrberuf relevant werden. Dazu wurde auf Gruppendiskussionen zurückgegriffen, die an drei Einzelschulen mit einem Teil der dort tätigen Lehrpersonen geführt wurden. Im Zuge der dokumentarischen Primäranalyse wurde deutlich, dass in diesen insbesondere auch Krisen kollektiv verhandelt werden. Es konnten kollegiumsspezifische Modi des kollektiven Umgangs mit diesen berufsalitäglichen Krisen rekonstruiert werden. Dabei wurde zum einen sichtbar, dass Krisen im Lehrberuf – wie im Fall HAMSTERRAD – nicht nur individuell, sondern auch kollektiv erfahren werden können, wenn die Aushandlungsprozesse in Lehrer:innenkollektiven aufgrund scheinbar miteinander unvereinbarer beruflicher Orientierungen (Einheitlichkeit vs. Effizienz) selbst krisenhaft werden. Zum anderen waren Passagen mit Verhältnissetzungen von Schulischem/Beruflichem zu Privatem auffällig, die in einer Sekundäranalyse entlang der Dokumentarischen Methode einer reflektierenden Interpretation und Komparation unterzogen wurden. Die rekonstruierten Modi Operandi der kollektiven Verhältnissetzung von Schulischem/Beruflichem zu Privatem ließen in Relation zu den Modi des kollektiven Umgangs mit berufsalitäglichen Krisen Tendenzen des Verbleibs im, aber auch des Ausstiegs aus dem Lehrberuf erkennen. Im Modus der Entgrenzung von Schulischem/Beruflichem und Privatem – wie im Fall LEGENDE – wurde der ‚Mikroausstieg‘ von Lehrpersonen am Ende eines Schultags als besondere Form des Ausstiegs empirisch erschlossen.

Die Rekonstruktionsergebnisse in diesem Beitrag verdeutlichen, dass es innerhalb des Spektrums der von Herzog et al. (2007) herausgearbeiteten Karriereverläufe von Lehrpersonen durchaus auch alltägliche Formen solcher Verläufe gibt: Während manche Lehrer:innenkollektive auch im Privaten in ihrer Berufstätigkeit verbleiben (wollen), um bspw. Krisenerfahrungen handlungsentlastet ver- und bearbeiten zu können, wird sich in anderen Lehrer:innenkollektiven zur Belastungsvermeidung im Privaten von der Berufstätigkeit deutlich abgegrenzt und aus dieser bis zum nächsten Schultag ausgestiegen. Inwieweit diese alltägliche Form des Ausstiegs aus dem Lehrberuf einen generellen Ausstieg aus dem Lehrberuf begünstigen oder diesem gar entgegenwirken kann, lässt sich aus den Ergebnissen nicht schließen. Vorläufig lässt sich der ‚Mikroausstieg‘ aus dem Schulischen/Beruflichen in das Private eher als förderlich für einen potenziellen Verbleib im Lehrberuf interpretieren, indem auf diese Weise Ausstiegstendenzen begünstigenden Überlastungen begegnet werden kann. Gleichmaßen kann der kontinuierliche Verbleib in der Berufstätigkeit durch Entgrenzung von Schulischem/Beruflichem und Privaten eben jenes Risiko der Überlastung mit sich bringen. Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit die kollektive Zurückweisung von Bearbeitungsanlässen im resignativen Modus Belastungen tatsächlich reduzieren kann oder ob sich diese nicht im Gegenteil mittel- bzw. langfristig verstärken.

Bereits Matthes und Fuhrmann (2025) konnten mit ihren Untersuchungen zum Sabbatical von Lehrpersonen zeigen, dass die spezifische Relationierung von Schulischem/Beruflichem und Privatem für die Fortführung oder das (temporäre) Aussetzen

der Berufstätigkeit relevant ist. Dass aber auch die kollektiven Aushandlungsprozesse innerhalb von Einzelschulen einen Einfluss auf Positionierungen von Lehrpersonen zu ihrer Berufstätigkeit haben, verdeutlicht die Relevanz der Einzelschule als Dimension der Erfahrungsbildung und zugleich die Multikausalität des Phänomens Ausstieg aus dem Lehrberuf. Diese Dynamiken stärker zu ergründen, ist ein Desiderat zukünftiger Forschung; sie zu berücksichtigen, ein Appell an die Bildungspolitik.

Autorangaben

Tobias Bauer, Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Zentrum für Lehrerbildung
tobias.bauer@ovgu.de

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara/Bergmüller, Claudia/Schröck, Nikolaus (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. In: Rahm, Sibylle/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studienverlag, S. 15-26.
- Bauer, Tobias (i. V.): Qualität von Unterricht an Einzelschulen. Kollektive Orientierungen von Lehrpersonen zu schulischem Unterricht. Dissertationsschrift.
- Bohnsack, Ralf (2023): Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Bauer, Tobias/Damm, Alexandra/Kowalski, Marlene/Matthes, Dominique (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106-127.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich/UTB.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 3, S. 3-13.
- Dohmen, Dieter (2025): Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst. Berlin: FiBS. online: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Massenexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf
- Druschke, Diana/Seibt, Reingard (2016): Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 11/H. 3, S. 193-202, online: <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0546-1>
- Gehrmann, Axel (2023): Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In: Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierung – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-53.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster & New York: Waxmann, S. 216-240.

- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. In: ZfPäd, Jg. 54/H. 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Hempel, Christopher (2020): Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7, S. 65-80.
- Herzog, Werner/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern u. a.: Haupt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2025): „Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an“. Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208-227.
- Keller-Schneider, Manuela (2019): Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 41/H. 3, S. 699-724, online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20475/pdf/SZBW_2019_3_KellerSchneider_Kuendigungen_von_Lehrpersonen.pdf
- Keller-Schneider, Manuela (2011): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 4/H. 2, S. 157-185, online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14719/pdf/LbP_2011_2_Keller_Schneider_Die_Bedeutung_von_Berufswahlmotiven.pdf
- Mayr, Johannes (2009): Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken. Konferenzbeitrag, online: https://www.researchgate.net/publication/277020758_Studien-und_Berufswahlmotive_von_Lehrpersonen_Wie_sie_entstehen_wie_sie_sich_verandern_und_was_sie_bewirken
- Matthes, Dominique/Fuhrmann, Laura (2025): ‚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/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-189.
- Miceli, Nicole (2021): Schulentwicklung zwischen Autonomie und heteronomen Rahmen. Rekontextualisierungsprozesse im Kontext der Bildungsreform ‚Selbstständige Schule‘. In: Zala-Mezö, Enikő/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster & New York: Waxmann, S. 143-158.
- Miceli, Nicole (2018): Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke/Matthes, Dominique (2020): „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerberuf zwischen Biografie und

- Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 9, S. 95-109, online: <https://doi.org/10.25656/01:24561>
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik (2021): Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In: Zala-Mezö, Enikő/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster & New York: Waxmann, S. 159-176.
- Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele (2025): Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Einführung. In: Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele (Hrsg.): Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster & New York: Waxmann, S. 7-28.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rotter, Carolin/Bressler, Christoph (2022): Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. In: Empirische Pädagogik, Jg. 36/H. 3, S. 327-342.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 14-28.
- SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, online: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 560-585.

„Lehrer auf Abwegen :D“. Berufsausstiege von Lehrkräften als Thema kommunikativer Verhandlungen in einer facebook-Gruppe

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Kommunikationsbeiträge von Lehrpersonen in einem digitalen Raum der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D*. Ziel ist es, das Strukturierungsprinzip – das WIE – der digitalen Kommunikation von sich als Lehrkräfte positionierenden Akteur:innen zu untersuchen. Dazu werden ausgewählte Kommunikationsbeiträge als Diskursausschnitte dokumentarisch analysiert. Im Ergebnis können verschiedene Modi der Verhandlungen des Ausstiegs rekonstruiert werden. Die Befunde deuten auf Ambivalenzen, da kollegiale Wertschätzung, aber auch subtile Vorwürfe an die Diskursteilnehmenden im Digitalen adressiert werden. Zusammenfassend drückt sich darin eine diffuse Form von Vergemeinschaftung aus, in der sich eine Vergewisserungsbedürftigkeit der Lehrkräfte im Hinblick auf Berufsausstiege dokumentiert. Diskutiert wird davon ausgehend, inwiefern kommunikative Vergemeinschaftungen in der von uns untersuchten facebook-Gruppe als Ausdruck von Berufskultur verstanden werden können.

Schlagwörter: Berufsausstieg, Berufskultur, digitaler Raum, Soziale Netzwerke, Dokumentarische Methode

„Lehrer auf Abwegen :D“. The career exit of teachers as a topic of communicative negotiations in a facebook group

The article examines communication contributions by teachers in a digital space of the facebook group *Lehrer auf Abwegen :D*. The aim is to examine the structuring principle – the HOW – of digital communication by actors positioning themselves as teachers. To this end, selected communication contributions are analyzed documentarily as discourse excerpts. As a result, different modes of negotiating the exit topic can be reconstructed. The findings point to ambivalences, as collegial appreciation but also subtle accusations are addressed to the participants in the digital discourse. In summary, this expresses an ambiguous form of communization that documents a need for negotiation and reassurance among teachers with regard to career exits. Based on this, the extent to which communicative communization in the possibility space of impossibilities in a facebook group can be understood as an expression of professional culture is discussed.

Keywords: Exit from the profession, professional culture, digital space, social networks, documentary method

1 Einleitung

Das Sprechen über Berufliches beschränkt sich in einer Netzwerk-Gesellschaft (Castells 2017) nicht vorrangig auf den einzelschulischen Raum. Als Mitglieder verschiedener Erfahrungsräume können Lehrkräfte in unterschiedlichen Kontexten professionsbezogen agieren. Dabei weisen die Organisation Schule und der digitale Raum je eigene Strukturlogiken mit spezifischen Implikationen für die Kommunikation der Akteur:innen auf. Grundlegende Unterschiede bestehen z. B. darin, dass Lehrkräfte, die den digitalen Raum aufsuchen, nicht als Teil eines Kollegiums agieren und sich nicht zweckspezifisch an Anlässen der Schulorganisation orientiert verhalten.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag¹ Modi der Verhandlungen von Ausstiegen aus dem Lehrberuf in einer digitalen Gruppenumgebung. Die Analyse bezieht sich auf die Diskursgestaltung der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D*², die digital (teil-)öffentlich ist und in der sich vermeintlich Berufsangehörige mit einem spezifischen Interesse – dem des Erwägens von Berufsausstiegen – versammeln. Die vorliegende Untersuchung ist Teil eines kumulativen Dissertationsvorhabens, das das Spezifische des Sprechens über den Lehrberuf in unterschiedlichen digitalen Räumen untersucht (Hövels & Herzmann 2021, 2024, 2025). Von Interesse ist dabei übergeordnet die Frage, ob bzw. inwiefern der *modus operandi* – das WIE der Diskursgestaltung – in einem berufskulturellen Sinn als Ausdruck von Vergemeinschaftung gefasst werden kann (z. B. in dem Sinne, dass darin Kollegialität zum Ausdruck käme).

Im vorliegenden Beitrag gehen wir folgendermaßen vor: Wir legen zunächst gegenstandstheoretische Annahmen zur digitalen Lehrkräftekommunikation dar. In diesem Kontext greifen wir auf medientheoretische und praxeologische Bestimmungen des digitalen Raumes als durch Praktiken des Mitmachens konstituiert zurück und erweitern diese um Perspektiven zur Berufskultur (Kap. 2). Im Anschluss erläutern wir unser Untersuchungsdesign (Kap. 3), indem wir die Auswahl der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* und des untersuchten Datenmaterials sowie dessen Auswertung mit der Dokumentarischen Methode begründen. Darauf folgen zentrale Befunde (Kap. 4) der rekonstruierten Modi der Diskursgestaltung. Im Fazit (Kap. 5) werden die Befunde verdichtet und es wird diskutiert, inwiefern die Vergewisserungsbedürftigkeit der Akteur:innen im Hinblick auf das Thema Berufsausstieg anschlussfähig an Überlegungen zur Berufskultur ist.

2 Mitgliedschaften in analogen und digitalen (Erfahrungs-) Räumen

Wir gehen von der praxeologisch-wissenssoziologischen Grundannahme aus, dass Lehrkräfte als Akteur:innen in vielfältige Erfahrungsräume eingebunden sind: sowohl in organisationsinterne (schulische) wie auch außerorganisationale (privat-lebensweltliche) Milieus (Bohnsack 2017). Die Organisation Schule, inklusive der schul- und unterrichtsbezogenen Handlungspraxis, und der digitale Raum weisen diesbezüglich je eigene Strukturlogiken auf und präfigurieren das Handeln der Akteur:innen. Für Lehrer:innen bedeutet die Mitgliedschaft in einer Schule, dass sie ihr Handeln in zweck-

1 Wir danken Daniel Goldmann für seine wertvollen Anmerkungen und den Austausch zu unserem Vorhaben im Rahmen eines Forschungskolloquiums.

2 Die Gruppen stellen spezifische Bereiche innerhalb des Netzwerks facebook dar, die von Mitgliedern erstellt werden können und denen andere Akteur:innen beitreten können. Beispiele für Gruppen, die sich an Lehrkräfte richten, sind: *Lehrer:innen unter sich – die Lehrer:innengruppe* (ca. 19.200 Mitglieder), *Unterricht: Tipps, Tricks und Anregungen* (ca. 14.100 Mitglieder), *Lehrer auf Abwegen – Mehr Klarheit für Dich!* (ca. 10.700 Mitglieder). Die von uns untersuchte Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* hat ca. 17.200 Mitglieder (Stand: 12.03.25).

spezifisch gerahmten Anlässen (z. B. in Konferenzen) an formalen Regeln und Zielen der Organisation ausrichten müssen. Auch wenn empirische Befunde zum beruflichen Miteinander von Lehrkräften innerhalb der Organisation darauf hinweisen, dass Lehrkräfte bspw. im Rahmen von kooperativen Anlässen im Kontext von Schulentwicklung unter dem Gebot der Kollegialität Differenzen und Konflikte eher vermeiden und in diesem Sinne weniger sachbezogen kommunizieren (Goldmann 2018, 2021),³ gibt die Schule als „people-processing-organization“ (Luhmann, zitiert nach Bohnsack 2017: 132) die organisationale Verfasstheit der Kommunikation vor.

Demgegenüber ist die Teilhabe an virtuellen Gemeinschaften freiwillig und niedrigschwellig möglich (z. B. direkt per Mausklick oder über eine Beitrittsanfrage an Administrator:innen): Das Digitale stellt aus medien- und machttheoretischer Sicht im Hinblick auf Teilnahme einen so benannten „Möglichkeits- und Optionenraum“ (Willke 2019: 193) dar, da die Hierarchien flach und die Teilhabemöglichkeiten für jedermann (theoretisch) gleich sind (Castells 2017; weitergehend Knoblauch & Löw 2021). Gemeinschaftlichkeit kann – Stalder (2016) folgend – „ohne Verweis auf externe und unumstößliche Autorität organisiert“ werden (Stalder 2016: 151). Damit kann jeder: Einzelne über gemeinschaftliche Formationen Öffentlichkeiten mitgestalten, ohne etwa über zertifizierte Expertise, im Falle von Lehrpersonen bspw. über ein Staatsexamen, zu verfügen. Die Mitgliedschaft in einer Gruppe eines sozialen Netzwerks wie facebook ermöglicht folglich, sich zu spezifischen Themen bzw. Interessen zu verbinden⁴, für die im schulischen Alltag nicht unbedingt Zeit zur Verfügung steht oder die im kollegialen Umfeld nicht verhandelbar erscheinen. Zugleich präfigurieren Netzwerke und Plattformen als technisch-algorithmische (Mit-)Akteur:innen das Handeln spezifisch, indem plattformlogisch bspw. vorgegeben wird, welche (kommunikativen, multimodalen) Praktiken möglich sind und wie Beiträge auf einer Oberfläche dargestellt, angeordnet und algorithmisch ausgespielt werden. Dabei konstruieren die Akteur:innen über die technischen Infrastrukturen⁵ den „Resonanzraum“ (Dürscheid 2020: 38) wiederum mit.

Vergleicht man diese im Digitalen möglichen, niedrigschwelligen Formen des Austauschs – gekennzeichnet durch informelle, jederzeit kündbare Mitgliedschaft – mit Überlegungen zur Berufskultur, wird ein grundlegender Unterschied deutlich: Berufskultur umfasst die „für ein Berufsfeld *typischen* Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und *langfristigen* Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“ (Terhart 1996: 452, Herv. d. Verf.). Berufskultur wird demzufolge durch mehrjährige Einsozialisation in den Beruf und Zugehörigkeit qua Berufsstatus erworben. Auch wenn die Frage (relativ stabiler) Persönlichkeitsentwicklungen

3 Gründe hierfür sind vielfach diskutiert worden und lassen sich u.E. im Anschluss an Dietrich et. al. (2021) auf das „Fehlen einer organisationskulturell tradierten kollegialen Sicherung und reflexiven Bestimmung professioneller Expertise“ (ebd.: 32) zurückführen.

4 Empirische Studien zur Nutzung digitaler Foren zeigen, dass Lehrkräfte diese vor allem zur Weitergabe von Tipps, Informationen oder zum Austausch von Unterrichtsmaterial nutzen (Richter et al. 2022). In einer explorativen Interviewstudie mit Prosument:innen der Plattform Instagram wird deren Wunsch nach Kooperation im Digitalen weitergehend als Professionalisierungsbedürfnis interpretiert (Kruse et al. 2023).

5 Die Annahme einer Verbundenheit bzw. Kontagion von Mensch und Technik äußert sich in Begriffen wie *Hybrid-Akteure* (Schäffer 2013).

nicht unumstritten ist, lässt sich Berufskultur im Sinne der Zugehörigkeit zur Profession als eine Art „strukturierende Hintergrundfolie“ (Dietrich 2023: 138) fassen, die sowohl wirksam werden kann, wenn Lehrkräfte innerhalb der Organisation handeln, als auch dann, wenn sie in der Öffentlichkeit, z. B. in sozialen Netzwerken, über den Beruf sprechen (Hövels & Herzmann 2025).

Demzufolge untersucht das kumulative Dissertationsvorhaben, zu dem der vorliegende Beitrag gehört, das Spezifische des Sprechens über den Lehrberuf in digitalen Räumen und geht der Frage nach, inwiefern dies in einem berufskulturellen Sinn als Ausdruck von Vergemeinschaftung gefasst werden kann. Die bisherigen Analysen (Hövels & Herzmann 2021, 2025) beziehen sich auf das #twitterlehrerzimmer der Plattform x (vormals twitter), an dem jede Person mit einem Account (bspw. über die Nutzung von Hashtags wie #twlz) teilhaben kann. Unsere Rekonstruktionen von Tweets zu Corona (Hövels & Herzmann 2021) zeigen insgesamt solidarisierende Vergemeinschaftungstendenzen der Professionsangehörigen – vor allem als Suche nach handlungspraktischen Lösungen in Krisenzeiten im Zusammenhang mit distanzunterrichtlichen Herausforderungen (Hövels & Herzmann 2021). Im Zuge debattierter Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel konnten wir im #twitterlehrerzimmer ebenfalls kollegiale Solidarisierungen rekonstruieren, die vor allem als kritische Einlassungen gegenüber berufsfremden Akteur:innen deutlich werden (Hövels & Herzmann 2025). Vorliegend wird die Diskursgestaltung der digitalen Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* innerhalb des sozialen Netzwerks facebook untersucht, in der sich Professionsvertreter:innen in einem über Mitgliedschaft geschützteren öffentlichen Rahmen versammeln. Dabei ist für uns die Frage relevant, wie über ein gemeinsames Interesse (das sich auf das Abwägen beruflicher Alternativen bezieht) gesprochen wird und inwiefern sich (auch) darüber Vergemeinschaftung herstellt.

3 Untersuchungsdesign

Mithilfe virtueller Ethnographie (Hine 2000; Greschke 2007) untersuchen wir Kommunikationsbeiträge und darauf erfolgende Kommentare in digitalen Räumen bzw. Lehrerzimmern innerhalb sozialer Netzwerke wie Twitter, facebook oder Instagram als Diskurse *in situ* (Hövels & Herzmann 2021, 2025). Diese Diskurse lassen sich als „nicht reaktive Verhaltensdaten“ (Meißner 2015: 38) fassen, die „nicht für eine bestimmte Fragestellung erhoben (Interview, Befragung etc.) [sind]“ (ebd.), sondern ohne Initiierung durch Forschende zustande kommen. Die Akteur:innen tragen durch ihre Praktiken (Erstellen von Beiträgen, Kommentieren von Beiträgen, Kommentieren von Kommentaren zu Beiträgen, Lesen der Beiträge/Kommentare usw.) zum Gesamtdiskurs bei. Vorliegend untersuchen wir Ausschnitte aus der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D*. Dabei wird die Mitgliedschaft zur Gruppe über eine Beitrittsanfrage möglich, die von Akteur:innen mit Admin-Rechten (z. B. Gruppengründer:innen) nach eigenem Ermessen bzw. selbst auferlegten Regeln genehmigt oder abgelehnt werden kann. Für unsere Analyse wählen wir einen Diskursausschnitt aus und begründen die Auswahl im Folgenden (Kap. 3.1). Zudem erläutern wir, wie wir unsere Auswertung an der Dokumentarischen Methode orientieren (Kap. 3.2).

3.1 Datenerhebung und Auswahl des Diskursausschnitts

Für unser Forschungsvorhaben stellten wir eine Beitrittsanfrage, die von einer oder einem ‚Admin‘ geprüft wurde. In diesem Zusammenhang machten wir erkenntlich, dass wir nicht als Lehrkräfte an Schulen tätig sind, sondern ein Forschungsinteresse verfolgen. Auch wurden die Gruppenmitglieder im Hinblick auf den ausgewählten Diskursausschnitt informiert und ihr Einverständnis zur Veröffentlichung unserer Befunde wurde eingeholt, wobei ihnen eine Anonymisierung bzgl. ihrer Namensgebung bzw. Profilbezeichnung zugesichert wurde.

Ein Großteil der von uns identifizierten Beiträge der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen*:D verfolgt das Anliegen, konkrete Fragen zum Berufsausstieg zu klären, die sich in Anlehnung an Ryle und Schön als „knowing-how [to exit, d. Verf.]“ (zitiert nach Neuweg 2020: 25) umschreiben ließen. Diese Ebene pragmatischen Austauschs ließe sich mit Bohnsack (2013) als an „(zweckrationalen) Um-zu-Motiven“ (ebd.: 246) orientiert fassen. Unser Untersuchungsinteresse gilt demgegenüber Beiträgen, in denen sich im Sprechen über Berufsausstiege etwas über die (Angehörigkeit zur) Profession und Organisation dokumentiert (Hövels & Herzmann 2025). Ausgewählt haben wir einen Diskursausschnitt, in dem die Legitimität eines Ausstiegs aus dem Lehrberuf verhandelt wird.

Ergänzend zu dieser inhaltlichen Fokussierung berücksichtigen wir formale Kriterien: So sind sowohl die interaktive als auch die metaphorische Dichte (Bohnsack 2017) der Diskursverhandlungen für unser Vorhaben von Interesse. Als interaktiv dicht fassen wir Beiträge, die viele ‚Gefällt mir‘-Angaben erhalten und oft kommentiert werden – mit dem Begriffsinventar des sozialen Netzwerks facebook ausgedrückt: die relevantesten Beiträge. In unserem Verständnis dokumentiert sich darin, dass die Akteur:innen die Diskurspassagen als bedeutsam markieren. Insofern lassen sich diese zumindest in gewisser Weise als „Erlebnis- und Orientierungszentren der Gruppe“ (Bohnsack 2013: 250, Hervh. im Orig.) fassen. Inwiefern damit – im Sinne der Dokumentarischen Methode – ein Zugang zu kollektiven Orientierungen der Gruppenmitglieder möglich wird bzw. inwiefern die digitale facebook-Gruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum darstellt, werden wir abschließend diskutieren (Kap. 5). Ergänzend muss berücksichtigt werden, dass ein gewisser, der Plattformlogik entsprechender (algorithmischer) Prozess in Gang gesetzt wird, sobald etwas ‚gelikt‘ wird: Dies rückt in der Reihung nach oben und erhält folglich mehr Sichtbarkeit, so dass die Aufmerksamkeit der Beteiligten darauf gelenkt wird. Auszugehen ist auch hier davon, dass die Mitglieder der Gruppe nicht jeden einzelnen Kommentar und damit den Diskursverlauf in seiner Gänze lesen, sondern die Algorithmizität (Stalder 2016) ihre Praktiken der Teilhabe filtert und steuert.

3.2 Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode

Zur Auswertung der schriftlichen Beiträge nutzen wir die Dokumentarische Methode. Einerseits der methodologischen Annahme folgend, dass die Akteur:innen Angehörige verschiedener (Erfahrungs-)Räume sind, die miteinander verwoben sind und in diese

je spezifisch ihr erfahrungsbasiertes implizites Wissen einbringen (Bohnsack 2017). Zugleich folgt unser Vorgehen der Darstellungslogik medial schriftlicher Beiträge im digitalen Raum. Nohl (2016) weist darauf hin, dass öffentliche und schriftliche Diskurse sich strukturell von verbalen Gesprächen des alltäglichen Miteinanders unterscheiden. Ähnliches dürfte für digitale Diskurse gelten, deren Rekonstruktionen mit zwei zentralen methodischen Herausforderungen einhergehen: Diese betreffen die Simultanität der Diskurskommentare auf der einen Seite und den sequenziellen Anspruch der Dokumentarischen Methode auf der anderen Seite. Da die digitalen *Diskursbäume* – wie unsere bisherigen Analysen gezeigt haben (Hövels & Herzmann 2021, 2025) – vorrangig nicht in Konklusionen im Sinne gemeinschaftlich abgeschlossener Gespräche enden, sondern eher unvermittelt in Elaborationen oder Differenzierungen auslaufen (man muss sich nicht zwingend auf etwas einigen, sondern möchte eher etwas mitteilen)⁶, fokussieren wir vorliegend Diskursinitiierungen sowie interaktiv dichte Anschlusskommentare: Wir fassen den Beitrag eines Mitglieds als Proposition und Entwurf eines (ersten) Sinnzusammenhangs. Ein Kommentar, der auf diese Proposition erfolgt, ist in diesem Zusammenhang als Diskursbewegung zu verstehen. Um zu erschließen, welcher implizite Orientierungsgehalt die Diskurseinheit strukturiert, beziehen wir zur Diskursinitiierung fallintern minimal und maximal kontrastiv Kommentare als Resonanzstränge in die Analyse mit ein (Przyborski 2004). Auf diese Weise untersuchen wir, welche impliziten Relevanzsetzungen und Sinnhorizonte der Teilnehmenden in der facebook-Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* rekonstruierbar werden und wie der Diskurs strukturiert ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).

Konkret haben wir über die *formulierende Interpretation* zunächst die kommunikativen, immanenten Sinngehalte der Diskurseinheiten im Hinblick auf den verhandelten Gegenstand (das Phänomen des Berufsausstiegs) als WAS der wechselseitigen Bezugnahmen erarbeitet. Unsere weiterführenden Analysen im Zuge der *reflektierenden Interpretation* beziehen sich auf das WIE des wechselseitigen Sprechens über das Thema des Berufsausstiegs (Bohnsack 2017). Von Interesse ist dabei sowohl, wie sie sich zum Berufsausstieg positionieren und welche Orientierungen dabei ersichtlich werden, als auch der Modus der Diskursorganisation, also die Art und Weise, wie die Teilnehmenden jeweils aufeinander Bezug nehmen.

4 Rekonstruktionen des digitalen Diskursausschnitts

Im Folgenden werden wir zunächst die Gruppenbezeichnung *Lehrer auf Abwegen :D* in den Blick nehmen (Kap. 4.1), um zu rekonstruieren, welche Positionierungen zur Berufsgruppe mit dem Beitritt zum digitalen Forum erwartbar sind. Darauf folgt eine Analyse des diskursinitiierenden Beitrags als Ansprache an die Gruppenmitglieder (Kap. 4.2). Im Anschluss legen wir mithilfe von ausgewählten Kommentaren, die die Einleitung spezifisch weiterbearbeiten, dar, wie sich der Diskursverlauf ausdifferenziert (Kap. 4.3).

6 Die weiterführende Frage, was die Besonderheit der unvermittelt auslaufenden Gespräche für die in der Dokumentarischen Methode zentrale Konturierung eines konjunktiven Erfahrungsraums impliziert, werden wir später aufgreifen (Kap. 5).

4.1 Die Gruppenbezeichnung *Lehrer auf Abwegen* :D

Zugehörigkeit zur virtuellen Gruppe wird vorliegend über den formalen Status der Zugehörigkeit zur Berufsgruppe (als ‚kleinster‘ gemeinsamer Nenner) gestiftet.⁷ Zugleich erfolgt in der Selbstbezeichnung der Gruppe eine Präzisierung der Mitglieder als Angehörige einer Berufsgruppe, die „auf Abwegen“ sind: Auf semantischer Ebene bezieht sich die Formulierung „auf Abwegen“ darauf, einen Irrweg einzuschlagen und in die falsche Richtung zu laufen, womit die Bedeutung verknüpft sein kann, vom (moralisch) richtigen Weg abzuweichen. Konnotiert ist zudem, dass die Gruppe darauf ausgerichtet ist, sich dem Erwägen von Ausstiegen aus dem Lehrberuf zu widmen und über „Alternativen zum formal Bestehenden“ (Goldmann 2021: 40) abseits der Profession zu sprechen. Dieses gemeinsame Interesse, sich mit (beruflichen) Wegen zu befassen, die von Lehrkräften – bspw. im Sinne eines Common Sense – nicht erwartbar oder erwünscht sind, vermag zu erklären, warum die Gruppenbezeichnung mit einem Emoji („:D“) abschließt: In dem symbolisierten breiten Grinsen deutet sich eine ironisierende Selbstdistanzierung an, die der Darstellung der Gruppe in Richtung „äußere Sphäre“ (Bohnsack 2013: 268) – der Nicht-Mitglieder bzw. der Öffentlichkeit – geschuldet sein kann. In dieser Perspektive könnte es mit einer gewissen Scham verbunden sein, eine berufliche Abkehr in Erwägung zu ziehen, womit implizit auf gesellschaftliche Erwartungen an Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Verantwortung als Vertreter:innen einer pädagogischen Berufsgruppe rekurriert werden könnte. Vergemeinschaftung wird vorliegend also über die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe gestiftet – bei gleichzeitiger Andeutung der Infragestellung ebendieser Zugehörigkeit. Darin könnte sich eine Positionierung zur Berufsgruppe andeuten, die von einer gewissen Widersprüchlichkeit bzw. Ambivalenz gekennzeichnet ist und die Abwendungen vom Lehrberuf im Digitalen vor vermeintlich Gleichgesinnten zumindest gedankenexperimentell erprobt – unabhängig davon, wie ernsthaft und konkret sich diese Erwägungen im sog. ‚echten Leben‘ stellen.

4.2 Die Diskursinitiiierung „Lehrer:in sein ist keine Endstation“

Eingeleitet wird der Diskursausschnitt durch einen Beitrag, den wir als Initiierung fassen und den wir – seiner Länge geschuldet – vorliegend in Auszügen interpretieren. Dabei weist die Proposition keinerlei Frageform auf, so dass sich nicht unmittelbar erschließt, mit welchem Anliegen das Mitglied sich an die Gruppe wendet. Die Ansprache der Mitglieder der digitalen Gruppe („Hallo in die Runde“) rahmt den Austausch als informelle Verständigung und suggeriert Vertrautheit. Fokussiert werden die Adressierten als Kollektiv und Einheit, womit sich die Vorstellung verknüpft, dass in der digitalen Gruppe Gleichrangige im Rahmen eines bestimmten Anlasses zusammenkommen.

7 Dabei wird nicht überprüft, ob diejenigen, die der Gruppe beitreten möchten, als Lehrkräfte tätig sind. Wir orientieren uns an deren Selbstverortung in dem Sinne, dass sie sich durch ihre Mitgliedschaft im Rahmen der Gruppe als Lehrkräfte positionieren und von anderen Akteur:innen entsprechend wahrgenommen werden (auch Grabosch 2024).

Abbildung 1



Hallo in die Runde!

Ich bin selbst stellvertretender Schulleiter und von daher auch noch etwas Lehrer (5 bis 10 Stunden pro Woche), aber ich kann auch berichten, dass die Arbeitsbedingungen und die Belastung, die daraus resultieren, gefühlt mehr werden.

In den Gesprächen mit meinen Arbeitskollegen höre ich immer mehr, dass die Arbeitsbelastung zunimmt. Dass sie eigentlich Spass am Unterrichten haben, aber dies ein immer kleinerer Teil ihrer täglichen Arbeit ist.

[...]

Aber um auch auf den Kern dieser Gruppe zu kommen: ich bin der Meinung, dass wir in einem Land leben, in dem Jede:r das machen kann, was er/sie möchte und woran er/sie Freude hat - auch wenn man bereits eine gewisse Zeit einen Weg gegangen ist, finde ich eine Korrektur besser als das Ertragen und das hierdurch Krankwerden.

Leider erscheint es mir aber immer mehr, dass gerade das Bewusstsein bei Lehrkräften hierfür nicht vorhanden ist, welche Wege es überhaupt noch gibt - und ich fange jetzt hier nicht an mit Coach oder Berater :D Dabei würde doch ein Blick auf die eigene Historie, die eigenen Hobbies oder sogar in eine Datenbank mit offenen Stellen schon viel Licht in ein

meiner Meinung nach unnötig großes Dunkel bringen.

[...]

Natürlich gibt es hiernach noch weitere Gedanken, die wichtig sind, bevor man einen solchen Schritt geht, aber grundsätzlich stehen die Möglichkeiten als offene Türen vor uns. Wir sollten vielleicht nur manchmal auch die (fremden) Hände vor unseren Augen wegnehmen, damit wir sie auch erst einmal wahrnehmen.

Und andere ehemalige Lehrer:innen machen es doch mit bestem Beispiel vor: J.K. Rowling oder Stephen King starteten auch als Lehrer und gingen dann ihrer Passion nach.

Lasst euch bitte nicht allzu sehr stressen und behaltet die Augen offen! Lehrer_in sein ist keine Endstation.

Beste Grüße

Quelle: eigenes Bildschirmfoto aus der App-Ansicht des Netzwerks facebook

Die Inszenierung (Goffman 2021 [1959]) der eigenen Kompetenz und Professionalität wird mit Referenz auf die einzelschulische Organisation fortgesetzt, indem die Person sich als kollegial zugewandt mit einem ‚offenen Ohr‘ und Verständnis für Lehrkräfte im eigenen Kollegium beschreibt („In den Gesprächen mit meinen Kollegen höre ich immer mehr [...]“). In diesem Kontext wird die unterrichtliche Kerntätigkeit als freudebereitend („Spaß am Unterrichten“) eingeordnet, womit auf der Ebene des beruflichen Wertesystems dieses Ideal, Spaß zu haben, implizit als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird.

Für den Fall, dass der Lehrberuf keine Freude (mehr) bereiten sollte, werden anschließend Optionen im Modus eines ‚Entweder-Oder‘ benannt: Die „Korrektur“ der eigenen Berufswahl durch eine berufliche Veränderung oder der Verbleib im Lehrberuf als „Ertragen“ werden folgelogisch mit Erkrankung in Verbindung gebracht. Das floskelhafte Sprechen im Modus der Vergemeinschaftung („wir“) geht mit sprachlichen Formulierungen einher, die Kritik an (anderen) Lehrkräften zum Ausdruck bringen („Bewusstsein bei Lehrkräften nicht vorhanden“, „unnötig großes Dunkel“). Die subtilen Abwertungsgesten in Form gutgemeinter Ratschläge („wir sollten vielleicht nur manchmal auch die (fremden) Hände vor unseren Augen wegnehmen“) beziehen sich gleichermaßen auf die Diskursteilnehmenden im Digitalen, die implizit als unter ihren Möglichkeiten bleibend und passiv erscheinen. Anekdotisch narrativ und argumentativ bezieht sich der Beitrag auf Personen, die erfolgreich mit dem propagierten Ideal, der eigenen Passion als Beruf nachzugehen, waren und die offenbar als ‚role models‘ für Lehrkräfte fungieren sollen: berühmte Autor:innen, die beruflich als Lehrkräfte starteten und dann – wie im folgenden Ausschnitt sichtbar wird – ihrer „Passion“ folgten.

Bilanzierend wird die Angehörigkeit zum Lehrberuf („Lehrer:in sein“) als eine von mehreren möglichen Stationen auf dem Lebensweg und damit als nicht endgültig („Endstation“) benannt, um Selbstbestimmung der eigenen Lebensgestaltung (auch für Lehrkräfte) hervorzuheben. Zusammenfassend wirkt die Initiierung wie der Versuch einer Einschwörung einer Gemeinschaft auf Glaubenssätze und Überzeugungen im Gewand guter Ratschläge. Dies bezeichnen wir als *Machbarkeitsappell im Modus von Einschwörung*. Dass das Digitale das Sprechen spezifisch präfiguriert bzw. eine andere Form von Sprechen ermöglicht (Kap. 2), deutet sich insofern an, als es für eine stellvertretende Schulleitung auf der Ebene der Einzelschule im Rahmen einer Ansprache an das Kollegium moralisch zweifelhaft sein könnte, die Autonomie der eigenen Berufswahl und einen Ausstieg aus dem Lehrberuf zu befürworten. Der Beitrag orientiert sich an der kommunikativen Textsorte Brief/Mail, wie u. a. an der abschließenden Grußformel („Beste Grüße“, Abb. 1) zu sehen. Für die anderen Akteur:innen entsteht kein Zugzwang zu reagieren, da keine Antwort erbeten wird.

4.3 Ausgewählte Diskursbewegungen

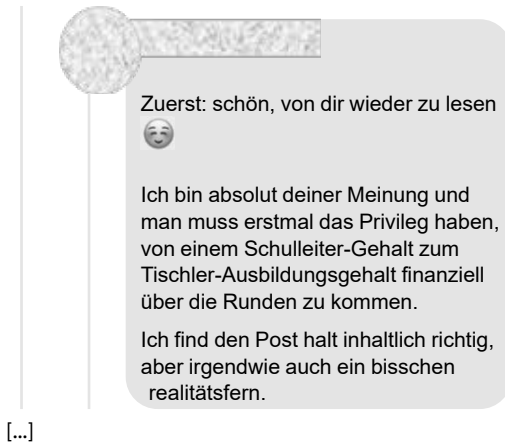
Auf die propositionale Einleitung erfolgen zahlreiche (ca. 60) Kommentare. In der Folge kommt es zu einer Vielzahl an Diskursverästelungen, in denen sich das Thema unterschiedlich ausdifferenziert. Dabei ist die Diskursgestaltung durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Vom Orientierungsrahmen *Machbarkeitsappell im Modus von Einschwörung* grenzen sich andere Diskursteilnehmende ab, indem als negativer Gegenhorizont eine Fremdbestimmung von Lehrkräften auf verschiedenen Ebenen (z. B. durch das Beamtentum, die Schulhierarchie) aufgerufen wird, die die eigenen Handlungsmöglichkeiten über das Berufliche hinaus bis in das Private hineinreichend als beschränkt erscheinen lassen. Dazu möchten wir Auszüge aus einer Diskursverästelung (Abb. 2) aufgreifen, die mit einem Kommentar beginnt, der von allen Kommentaren *interaktiv am dichtesten* (Kap. 3.1) ist. Rekonstruierbar werden eine Differenzierung und Modifizierung durch die Möglichkeit des Ausstiegs aus dem Beruf für „sehr junge“ Lehrkräfte. Thematisch offenkundig werden Bezüge zum Beamtentum und Rentensystem, wobei übergeordnet entlang finanzieller Zwänge argumentiert wird.

Abbildung 2

Top-Kommentare



Ich habe Zweifel, auch wenn ich es schön fände, wenn diese Ermutigung stimmte. Als sehr junge Lehrkraft sehe ich auch die Möglichkeit, aus dem Beruf auszusteigen. Aber nach 25 Jahren oder mehr? Vor allem nach 25 Jahren oder mehr als Beamtin? In meinem Bundesland müsste ich den AN-Anteil für die Rentenversicherung selbst nachversichern - wer kann das für 25 Jahre? Und andererseits: Wer kann sein Leben nur mit dem AG-Anteil finanzieren? Die Alternative wäre, bis zum Ende zu arbeiten - aber wer in 25 Jahren Schule schon viel Kraft und vielleicht auch Gesundheit gelassen hat, der wird das kaum können oder wollen, selbst wenn er ein Hobby hat, das sich vielleicht zu etwas Geld machen ließe. Es ist der größte Mangel dieses Berufes - dass man zumindest als Beamtin keine realistische Chance hat, daraus zu entkommen. Nicht, wenn man anfangs enthusiastisch war und nicht gleich das Weite gesucht hat.



Quelle: eigenes Bildschirmfoto aus der App-Ansicht des Netzwerks facebook

Der Kommentar nimmt Bezug auf die eigene Person („ich“). Sprachlich fällt ein Wechsel des Modus vom Indikativ („ich habe Zweifel“) in den Konjunktiv („auch wenn ich es schön fände“) auf: Die Proposition wird nicht nur als „schön(e)“ Idee gewürdigt, sondern weitergehend als „Ermutigung“ bezeichnet, zugleich inhaltlich ratifizierend als (vermutlich) falsch („ich habe Zweifel“, „Aber“) eingeordnet. Aufgrund dieser sprachlichen Formulierung lässt sich der Anschluss an die Proposition als subtiler und vorsichtiger Einwand, als wenig konfrontativ und konfliktvermeidend verstehen: Er erscheint vielmehr als kollegialer Zuspruch. Darauf aufbauend, wird in demselben Beitrag der eigene Werdegang innerhalb des Lehrberufs im Zuge einer selbstreferentiellen Verortung zur Profession entfaltet. Dabei wird einem beruflichen Idealismus am Anfang der Laufbahn kontrastierend und vereindeutigend ein Gefängensein im Beamtentum, das die eigene Autonomie zunehmend in Fremdbestimmung verwandelt, gegenübergestellt. Die Desillusionierung, die zum Ausdruck kommt, lässt sich als Ernüchterung in Form eines ‚Nicht-Mehr‘ umschreiben. Zur Rechtfertigung, warum man nicht aus dem Beruf aussteigen kann, werden rhetorische Fragen genutzt. Dabei grenzt sich der Kommentar implizit von Common-Sense-Theorien zu Privilegien des Beamtentums, wie diese in (öffentlichen) Diskursen thematisch werden, ab. Wir bezeichnen dies als *Entmächtigung im Modus von Ernüchterung*.

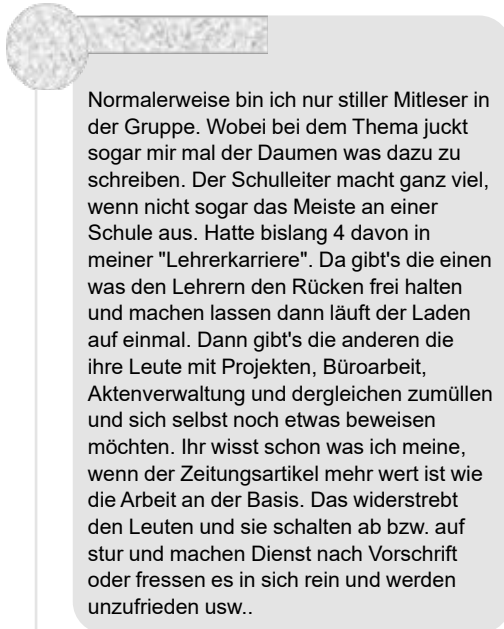
Dieser Kommentar wird wiederum von einer weiteren Person kommentiert (Abb. 2: unterer, eingerückter Teil): Auf dieser zweiten Diskursebene entsteht der Eindruck, als spräche man über Abwesende, da keine direkte Adressierung an den:die Verfasser:in des Ursprungsbeitrags erfolgt. Zudem fällt auf, dass noch vor Bezugnahme auf das Thema (und die sich implizit widersprechenden Orientierungen) eine Ansprache der kommentierenden Person erfolgt („Zuerst: schön, wieder von dir zu lesen“), womit die Beziehungsebene dem Austausch zum Gruppenthema übergeordnet wird.

Der Kommentar wird ausdrücklich validiert („absolut deiner Meinung“), so dass Wertschätzung zum Ausdruck gebracht wird; gleichzeitig erfolgt eine Distanzierung von der Proposition als „realitätsfern“ – damit erscheint die Abgrenzung wesentlich

deutlicher als auf der ersten Diskursebene, was wiederum die kollegiale Wertschätzung gegenüber der Meinung der kommentierenden Person hervorhebt.

Der Modus in diesem Diskurszweig lässt sich im Sinne einer Cliquenbildung als *Vergemeinschaftung in der Vergemeinschaftung* umschreiben: Die Abgrenzungsbewegung von den anderen Mitgliedern schafft eine weitere Sphäre innerhalb der Sphäre der Gruppe, zu der kein Zutritt beantragt werden kann und in der die Beziehungsgestaltung gegenüber dem gemeinschaftlichen Ziel und Interesse der Gruppe priorisiert wird.

Abbildung 3



Quelle: eigenes Bildschirmfoto aus der App-Ansicht des Netzwerks facebook

Ein weiterer Kommentar führt selbstreferentiell die eigene ‚Rolle‘ in der Gruppe (als „stiller Mitleser“) aus. Dass vorliegend kontrastiv das dringliche Bedürfnis der aktiven Beteiligung („juckt sogar mir mal der Daumen was dazu zu schreiben“) benannt wird, misst dem Thema der Proposition besondere Relevanz bei und lässt sich als implizite Geste der Anerkennung lesen. Beispielhaft entworfen wird ein Szenario, in dem Schulleitungen den Lehrkräften abseits der Kerntätigkeit Arbeit bereiten, wobei die Metapher „mit Projekten (...) zumüllen“ eine Wertlosigkeit der Aufgaben suggeriert. Dies könnte sich auf Vorgaben der Organisation beziehen, denen ein Mehrwert abgesprochen wird. Die Formulierung „Ihr wisst schon, was ich meine“ beruft sich darauf, dass die eigenen Erfahrungen als strukturidentisch gefasst werden und den Austausch als Erwartungs-Erwartung mitstrukturieren. Als Beispiel für eine solche Erfahrung benennt der Kommentar das Streben von Schulleiter:innen nach medialer Selbstinszenierung, das mit negativen Folgen für Lehrkräfte einhergeht: Übergeneralisierend wird Autonomie auf

Seiten der Schulleitung verortet, die verantwortet, ob Lehrkräfte vorrangig ihrer unterrichtlichen Kerntätigkeit nachgehen und Freude im Job empfinden oder diesen verlassen wollen.

Wenngleich vordergründig – wie gezeigt – oftmals (kollegiale) Zustimmung den anderen Akteur:innen gegenüber suggeriert wird, zeigen sich im Zuge der Interpretationen subtile Einwände, die auf eine antithetische Diskursorganisation hindeuten. Als Beispiel sei auf einen Kommentar verwiesen, der einen separaten Diskursstrang eröffnet.

Abbildung 4

Du hast mir aus der Seele geschrieben was ich mir schon seit einigen Jahren denke. Bisher hatte ich noch nicht den Mut meiner Passion zu folgen. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde mir leider verwehrt, da ich bei einer zusätzlichen Ausbildung ja ein paar Stunden in der Schule fehlen würde.

Aber ich merke immer mehr, das es wichtig ist seinen Träumen zu folgen.

Quelle: eigenes Bildschirmfoto aus der App-Ansicht des Netzwerks facebook

So validiert der Kommentar (Abb. 4) die Proposition, indem sich das Mitglied als gewissermaßen seelenverwandt verortet. Der Ursprungsbeitrag wird mit einer Veräußerung eigener Gedanken gleichgesetzt, worin sich eine gewisse Form der Erleichterung oder Befreiung einer Last, die mit dieser Veräußerung durch die andere Person einhergeht, andeutet. Auffällig ist dabei, dass die Validierung der Proposition implizit unterwandert wird, indem bereits ein erster zaghafter Versuch, einen Schritt in Richtung der eigenen beruflichen „Passion“ zu verfolgen, als gescheitert geschildert wird, wobei der Grund im ‚Außen‘ verortet wird (der „Schritt (...) wurde mir leider verwehrt“).

Zusammenfassend lassen sich – die weiteren Diskursstränge einbeziehend – folgende Schlüsse zur Vergemeinschaftung in der digitalen Gruppe ziehen: Die Diskursverästelungen verweisen auf spezifische Cliquenbildungen in der digitalen Gruppe, indem Mitglieder die Teilhabe im Diskursraum steuern und sich bspw. auf Kommentare beziehen, die den eigenen Orientierungen entsprechen, so dass man sich verstanden fühlt. Dies zeigt sich einerseits im Hinblick auf den propositional eingeleiteten *Machbarkeitsappell im Modus von Einschwörung*. Andererseits wird es so auch möglich, sich z. B. zu versichern, warum man *nicht* aussteigen kann (und eben nicht zu verhandeln, ob bzw. inwiefern man aussteigen könnte oder dürfte). Die Strukturlogik der Kommunikation weist den digitalen Raum – zugespitzt formuliert – als Ort der Ernüchterung aus: Die Resonanz der anderen dient der gemeinschaftlichen Vergewisserung ob eines Verständnisses der Profession resp. der eigenen Berufswahl. Impliziert ist eine gewisse Form der geteilten Machtlosigkeit bzw. eines zunehmenden Machtverlusts: Die Positio-

nierungen zum Beruf verweisen (vorrangig vereindeutigend) auf die berufliche Fremdbestimmung, die auf verschiedenen Ebenen (Beamtentum, Schulleitungen) manifest zu werden scheint.

5 Fazit

Ziel unseres Beitrags ist es, den *modus operandi* – das *WIE* – der Kommunikation in der digitalen Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* anhand von diskursiven Verhandlungen zur Thematik des Ausstiegs aus dem Lehrberuf herauszuarbeiten. In unserem analysierten Diskursausschnitt wird gesprächsinitiierend die Möglichkeit eines Ausstiegs aus dem Lehrberuf entworfen, falls die Belastung die Freude im Beruf übersteigt. Die propagierte Idee von der Freiheit des Berufswechsels für Lehrkräfte erfährt in den vielfältigen Diskursbewegungen vordergründig kollegiale Zustimmung. Gleichzeitig zeigt sich, dass gemeinschaftlich auf die Unmöglichkeit einer Umsetzung des Berufsausstiegs verwiesen wird. In diesem Kontext werden vielfältige Gründe der Fremdbestimmung auf verschiedenen Ebenen benannt, z. B. der Beamtenstatus (Pasternak et al., in diesem Band), der pädagogische Auftrag gegenüber Schüler:innen oder fehlende berufliche Alternativen.

Übergeordnet lässt sich das Sprechen in der Gruppe als stetige Suchbewegung in Form verbaler Hin- und Abwendungen von Profession und Organisation umschreiben (Hövels & Herzmann 2025). Dabei ist der Austausch im Digitalen durch Ambivalenzen gekennzeichnet: Einerseits zeigen sich kollegiale Bezugnahmen, da über kommunikative Gesten und Höflichkeitsfloskeln Anerkennung und Verständnis signalisiert werden. Andererseits lassen sich im Zuge der Rekonstruktion der Diskursgestaltung subtile Vorwürfe an Kolleg:innen und Distanzierungen rekonstruieren. Diese verschiedenen Formen uneigentlichen Sprechens, bei denen etwas anderes gesagt wird, als gemeint ist – z. B. durch Übertreibungen in Form von Übergeneralisierungen oder Metaphern – gehen mit einer impliziten Entwertung der anderen (bzw. der Gemeinschaft) einher, die auch als Abgrenzungsgeste interpretiert werden kann. Daraus ziehen wir Schlüsse zum *modus operandi* der (Lehrkräfte-)Kommunikation im untersuchten digitalen Raum als *diffuse Vergemeinschaftung*, in dem das Ausloten von Optionen zwischen *Autonomie (als Machbarkeitsappell)* im *Modus von Einschwörung* und *Fremdbestimmung (als Entmächtigung)* im *Modus von Ernüchterung* oszilliert.

Wenn der Austausch, der vordergründig als Suche nach Alternativen gerahmt wird, in Teilen auch dazu dient, sich zu versichern, keine Alternativen zu haben, stellt sich zudem die Frage, inwiefern der digitale Raum der Gruppe nicht präziser als *Möglichkeitsraum der Unmöglichkeiten* zu bezeichnen wäre: Er dient dann der gemeinschaftlichen Vergewisserung, dass man keine Möglichkeiten habe – weder im Hinblick auf die Art und Weise der Berufsausübung (z. B. ob dabei Freude empfunden wird) noch im Hinblick auf die Frage nach beruflicher Veränderung. Diese gemeinschaftliche „Praxis des Lamentierens“ (Goldmann 2018: 128) im Kontext von Überlegungen zum Berufsausstieg ist nun nicht verwunderlich, sie ist aber in zweierlei Hinsicht kritisch zu befragen: Zum einen als eine spezifische Bearbeitung berufsbezogener Anforder-

rungen, die sich als (Verantwortungs-)Entlastung umschreiben ließe. Übergeordnet könnte dies als Ausdruck für ein „berufskulturelle[s] Bestimmungsproblem“ (Dietrich 2023: 149) des Lehrberufs gedeutet werden: Demnach fehlt eine verbindliche Bestimmung professionsbezogener Zuständigkeiten, die Handlungsorientierung dahingehend bieten könnte, wie mit unterschiedlichen Erwartungen von verschiedenen Seiten (wie Bildungspolitik, Gesellschaft, Eltern, Kolleg:innen) umzugehen ist. Die damit potentiell einhergehende Verantwortungs- und Zuständigkeitsdiffusion wird in dieser Perspektive im Zuge informeller Mitgliedschaft in der digitalen Gruppe vereinheitlichend bearbeitet.

Zum anderen verweist diese Art der Vergemeinschaftung auf eine typische Diskursgestaltung in digitalen Räumen, die sich auch in unserem Diskursausschnitt bspw. in rituellen Konklusionen zeigt: Es finden keine Aushandlungen im engeren Sinne statt, vielmehr ist der performative Akt der Aussprache in Form eines schriftlich fixierten digitalen Beitrags zentral: Die digitale Gruppe bietet den Akteur:innen Gelegenheit, eine eigene Position vor anderen zu äußern – in der Erwartungs-Erwartung, dass es hier die passenden Adressat:innen und Gleichgesinnten gibt. Damit steht die Suche nach Resonanz im Vordergrund. Anders als die organisationale Mitgliedschaft in der Schule, die mit spezifischen Erwartungen, Regeln und Verantwortlichkeiten verbunden ist, ermöglicht die digitale Gruppe niedrigschwellige und freiwillige Partizipation – ohne Themen verbindlich auszuhandeln oder gar zu klären.

Dadurch entsteht eine *diffuse Form der Vergemeinschaftung*, die gedankenexperimentelle Erprobungen von – in unserem Falle Ausstiegserwägungen – mit und vor Anderen als Ausdrucksformen kultureller Sinnbildung (Stalder 2016) schaffen. Damit wäre auch die Annahme eines geteilten Erfahrungsraumes bzw. die Suche nach dem Konjunktiven einer digitalen Gruppe präzisierungsbedürftig: Als Angehörige der Berufsgruppe der Lehrkräfte bringen die Teilnehmenden „strukturidentische Erfahrungen“ (Bohnsack 2017: 127) in die digitale Gruppe *Lehrer auf Abwegen :D* ein. Über die Einsozialisation und Berufstätigkeit in jeweiligen Einzelschulen herausgebildete berufskulturelle Vorstellungen und Deutungen können auch auf die Kommunikationen im Digitalen einwirken. Die untersuchte digitale Gruppe weist bspw. Spuren eines gruppenspezifischen, kollektiven Gedächtnisses im Sinne einer gemeinsamen Geschichte auf, indem z. B. Bezugnahmen auf vergangene Interaktionen bzw. Kommunikationen erfolgen. Insofern ließe sich der digitale Raum unter Rückgriff auf Bohnsack (2017) als „interaktiver Erfahrungsraum“ (ebd.: 121) fassen. Eine kontinuierliche Teilnahme oder stabile Mitgliedschaft (vergleichbar der innerhalb der Organisation) ist in der digitalen Gruppe der Professionsangehörigen wiederum nicht gegeben. Regeln der Diskursteilnahme an digitalen Gruppen⁸ sind dabei eher als typisch für das Digitale, weniger charakteristisch für den Lehrberuf oder als Folge einer berufskulturellen Einsozialisation einzuschätzen. Darüber hinaus möchten wir abschließend darauf hinweisen, dass im Rahmen der virtuellen Ethnographie vorliegend der Aspekt der Algorithmizität, die die Datenauswahl mit präfiguriert, nicht hinreichend berücksichtigt werden konnte (Kap.

8 Bei den Gruppen des Netzwerks facebook sind entsprechende Regeln oftmals in Beschreibungen zu den Gruppen von Admins hinterlegt und können darin bestehen, dass Werbung in den Gruppen untersagt ist und man sich respektvoll auf die Beiträge anderer bezieht.

2). Um auch diese Ko-Autorenschaft der Technik in den Blick zu rücken, wären medientheoretische Überlegungen anschlussfähig, die das Digitale übergeordnet wiederum als sozio-medialen Transaktionsraum (Geimer 2022) bezeichnen. Vorläufig bleibt noch offen, welche Konsequenzen die technisch-algorithmische Verwobenheit der Forschenden in digitale Diskursräume (bereits in der Datenerhebung bzw. Datenbeobachtung) für die Datenanalyse hat und was genau rekonstruiert werden kann, wenn die digitalen Diskurse durch technische Prozesse mitvermittelt sind.

Autorinnenangaben

Barbara Hövels (M.A.), Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department
Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Arbeitsbereich Empirische Schulforschung mit
dem Schwerpunkt Qualitative Methoden
barbara.hoevels@uni-koeln.de

Prof. Dr. Petra Herzmann, Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department
Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Arbeitsbereich Empirische Schulforschung mit
dem Schwerpunkt Qualitative Methode
officeherzmann@uni-koeln.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.
- Castells, Manuel (2017): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Band 1*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Fabian (2023): Berufskulturelle Unbestimmtheit. Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Keller-Schneider, Manuela (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 136-152.
- Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Peukert, Lena (2021): Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19-36.
- Dürscheid, Christa (2020): Schreiben in Sozialen Medien. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Marx, Konstanze/Lobin, Henning/Schmidt, Axel (Hrsg.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – Multimodal – Vielfältig*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 35-49.
- Geimer, Alexander (2022): Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen sozio-medialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – theoretische und methodologische Herausforderungen für die qualitative Forschung. In: Kondratjuk, Maria/Dörner, Olaf/Tiefel, Sandra/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur*

- Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen: Barbara Budrich, S. 117-140.
- Goldmann, Daniel (2021): Kollegen und Cliquen. Zur Polykontextualität des Lehrer*innen-zimmers. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/ Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 37-47.
- Goldmann, Daniel (2018): Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7/H. 1, S. 122-134.
- Goffmann, Erving (2021 [1959]): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag [The presentation of self in everyday life]. München: Piper.
- Grabosch, Anna (2024): Lehrer:innen als Influencer:innen. Eine Analyse zur Logik des Verkaufs von Produkten und Leistungen auf Instagram. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 14, online: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00459-0>
- Greschke, Heike Mónica (2007): Bin ich drin? – Methodologische Reflektionen zur ethnografischen Forschung in einem plurilokalen, computervermittelten Feld. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 8/H. 3, online: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.279>
- Hine, Christine (2000): Virtual Ethnography. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2025): „Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an.“ Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 208-227.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2024): Positionierungen von Lehrer*innen in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Krisendeutungen im Modus von Normalitätsherstellungen. In: Beier, Frank/Epp, Andre/Hinrichsen, Merle/Kollmer, Imke/Lipkina, Julia/Vehse, Paul (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim: Beltz, S. 31-44.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021): Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 22/H. 1, S. 139-158.
- Knoblauch, Hubert/Löw, Martina (2021): Digitale Mediatisierung und die Re-Figuration der Gesellschaft. In: Döbler, Thomas/Pentzold, Christian/Katzenbach, Christian (Hrsg.): Räume digitaler Kommunikation. Lokalität – Imagination – Virtualisierung. Köln: Herbert von Halem, S. 22-45.
- Kruse, Christoph/Hörnemann, Lara/Gollub, Patrick (2023): Professionalisierung im #instalehrerzimmer? Explorationen zur berufsbezogenen Nutzung des sozialen Netzwerks Instagram von Lehrkräften. In: Porsch, Raphaela/Gollub, Patrick (Hrsg.): Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. Münster: Waxmann, S. 279-300.
- Meißner, Stefan (2015): Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. Plädoyer für mehr Offenheit der Qualitativen Sozialforschung. In: Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-49.
- Neuweg, Georg Hans (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. (4., überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung, Jg. 4/H. 2, S. 115-136.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. (5., überarb. und erw. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Richter, Eric/Carpenter, Jeffrey P./Meyer, André/Richter, Dirk (2022): Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. In: Computers & Education, Jg. 46/H.190, online: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Schäffer, Burkhard (2013): „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 51-74.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Willke, Helmut (2019): Komplexe Freiheit. Konfigurationsprobleme eines Menschenrechts in der globalisierten Moderne. Bielefeld: transcript.

Selbsthilfe oder Exit-Strategie? Eine qualitative Homepageanalyse zu externen Coachingangeboten für Lehrer:innen

Zusammenfassung

Für den Umgang mit Krisensituationen im Lehrberuf stellen u. a. Coachingangebote ein Format der Unterstützung dar. Dabei sind auch Angebote zu verzeichnen, die außerhalb von internen Fort- und Weiterbildungen des Berufssystems gemacht werden und im Alltagssprachgebrauch als „Lehrer-Exit-Coaching“ mitunter in Zusammenhang mit (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen bis hin zu Ausstiegen gesetzt werden. Der Beitrag nähert sich Homepageauftritten von Coachingangeboten für Lehrer:innen (N=24) mittels der Grounded Theory empirisch an. Sichtbar wird dabei, dass die Angebote Möglichkeiten entlang der eigenen (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufe der Anbieter:innen offerieren, sich dabei aber mehr in Form der ‚Selbsthilfe‘ als einer ‚Exit-Strategie‘ entwerfen.

Schlagwörter: Lehrberuf, Coaching, (Dis-)Kontinuität, Grounded Theory, Homepageanalyse

Self-Regulation or Exit-Strategy? A qualitative homepage analysis of external coaching offerings for teachers

Coaching programs are one form of support available for dealing with crisis situations in the teaching profession. There are also coaching offerings outside of internal training programs within the profession, which are commonly referred to as “teacher exit coaching” and are associated with (dis-)continuous career paths and even leaving the profession. This article takes an empirical approach to websites offering coaching for teachers (N=24) by using grounded theory. The analysis shows that the coaching offerings present opportunities along the providers’ own (dis-)continuous career paths, but are characterized more in the form of “self-help” than an “exit strategy”.

Keywords: Teaching profession, coaching, career path, grounded theory, website analysis

1 Problemaufriss und Begründung des Erkenntnisinteresses

Die Komplexität des Lehrer:innenberufs spiegelt sich nicht allein in den antinomischen und krisenhaften Handlungsanforderungen wider (z. B. Paseka et al. 2018; Helsper 2009), vielmehr zeigt sie sich auch in der Heterogenität beruflicher Verläufe und vielgestaltigen Phänomenen von Mobilität bzw. Übergängen im Beruf (z. B. Herzog et al. 2021). Diese (Dis-)Kontinuitäten und Varianzen erlangen mit den steigenden Zahlen von dauerhaften Ausstiegen von Lehrpersonen aus dem Schulsystem eine erhöhte Aufmerksamkeit (z. B. Dohmen 2025). Gleichzeitig sind darüber jedoch genauere Aussagen über die Situation der jeweiligen Personen kaum möglich (Schmid-Kühn & Fuchs 2024: 21).

Aktuell wird sichtbar, dass Lehrpersonen in Krisen und Umbruchphasen, mitunter bei Entscheidungen gegen die Aufnahme und Fortführung der Lehrtätigkeit (z. B. Probst et al. 2024), vermehrt Felder und Personen außerhalb des Schulsystems aufsuchen:

„Ich habe damals, das kann man vielleicht auch noch dazu sagen, auch direkt ein Coaching gemacht: Lehrer-Exit-Coaching, tatsächlich. Sowas gibt es mittlerweile. Das habe ich online gemacht, auch selbst bezahlt. Und sie hat mich ein Jahr komplett begleitet mit Online-Sitzungen, eins zu eins, das war mir auch wichtig, dass es nicht so dieses: „Ja, ich mache ein Coaching-Paket für alle und es kostet 4000 Euro, egal was deine Bedürfnisse sind, aber zahl doch schon mal.“ (Interview mit *Anna Schilling*, Z. 358-363)

In dieser Interviewpassage¹ verweist die ehemalige Lehrerin *Anna Schilling* auf eine neue, u. a. durch Social Media geprägte Form des Ratgebens: *Coachingangebote für Lehrpersonen von freiberuflichen Anbieter:innen*. Das spezifisch zugeschnittene „Lehrer-Exit-Coaching“ hat sie selbst aufgesucht und finanziert. Berufsbezogenes Coaching findet somit nicht zwangsläufig in internen Fort- und Weiterbildungen des Berufssystems statt, wodurch solche Angebote mitunter nicht sichtbar sind. Gleichzeitig weisen sie bei der Beförderung von Diskontinuitäten im Berufsverlauf bis hin zu Formen des Ausstiegs offenbar eine Relevanz auf.

Coachingangebote für Lehrer:innen in ihren Bezügen zu Berufsausstiegen sind bisher empirisch kaum erforscht. Vielmehr wird in Ratgeberliteratur für Lehrpersonen in Belastungssituationen verheißungsvoll eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Krüger 2024a: 201) offeriert und häufig ohne Verweis auf „einen möglichen Dropout“ (ebd.: 202) darauf gezielt, „an der Lösung von Problemen im Alleingang zu arbeiten“ (ebd.: 201). Ebenfalls mit einer Perspektive auf Kontinuität und damit auf einen Verbleib im Berufsverlauf stehen auch in Formaten wie Coaching zunächst die Bearbeitung von Herausforderungen im Berufsalltag unter personeller und individuell zugeschnittener Begleitung im Mittelpunkt (z. B. Führer & Cramer 2020; Schnebel 2020). An den variierenden Bedeutungen von Coaching als einerseits Selbsthilfe zum *Verbleib im Lehrberuf*, andererseits als mögliche *Exit-Strategie aus dem Beruf*, setzt der Beitrag explorativ mit einem empirischen Zugang an der Frage an, wie Coachingangebote dargestellt werden und wie dabei auf die Begleitung von (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen bis hin zur Anbahnung eines Exits Bezug genommen wird. Das Interesse ist mit der methodischen Herausforderung konfrontiert, Zugang zu Coachingangeboten herzustellen. Rechnung getragen wurde dem über die Analyse von Homepageauftritten (N=24), die solche Angebote offerieren und eine explorative Annäherung an das Phänomen ermöglichen. Über eine Systematisierung der Schwerpunkte von Coachingangeboten für Lehrer:innen werden zentrale Logiken in Bezug auf (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf und einen möglichen Exit identifiziert.

Im Folgenden umreißen wir Forschungsschwerpunkte und Leerstellen von Coaching im Lehrberuf (Kap. 2). Anschließend beschreiben wir die methodologischen Ausgangspunkte der Analyse von Homepages, deren Umsetzung mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990) und das unserer Studie zugrundeliegende Sampling (Kap. 3). Danach folgen die Ergebnisse der Analyse (Kap. 4), um schließlich unsere Forschungsfragen zu beantworten und Limitationen und Potenziale für (professionsbezogene) Weiterarbeiten aufzuzeigen (Kap. 5).

1 Das Interview entstammt dem Projekt „Auszeit vom Unterricht. Eine Interviewstudie zur Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen“ (Laura Fuhrmann), in dem die Bedeutung des Sabbaticals als Unterbrechung des Lehrberufs untersucht wird. Der Name der Lehrperson wurde pseudonymisiert.

2 Beratung, Begleitung und Coaching im Kontext des Lehrberufs

Für die Bearbeitung der vielfältigen An- und Herausforderungen der professionellen Handlungspraxis werden mitunter Formate der Unterstützung wie Coaching, Mentoring, Supervision oder kollegiale Beratung hinzugezogen. Hierunter lassen sich Angebote der Studien- und Berufsberatung *für (angehende) Lehrpersonen* fassen (z.B. Kampert & Maas 2024; Lellmann & Schmid-Kühn 2024), zudem treten zur Unterstützung von Lern- und Professionalisierungsprozessen in der Lehrer:innenbildung begleitende Formate wie *Coaching* und *Mentoring* in Erscheinung. Mentoring wird v.a. in Schulpraktika als längerfristige Arbeitsbeziehung (zwischen Mentor:in und Mentee) mit der „Funktion des Einsozialisierens in die Profession“ (Führer & Cramer 2020: 748) verstanden. Coaching zeichnet sich demgegenüber in der „humanistischen und systemischen Tradition“ (Schnebel 2020: 86) durch eine dyadische, (ko-)konstruktive und auf Selbststeuerung ausgerichtete Beziehung (zwischen Coach und Coachee) aus und fokussiert auf die „sozial eingebundene personale Entwicklung“ (ebd.: 89). Während mit Mentoring eine längerfristige „Einführung in das System Schule, die Unterstützung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzentwicklung und der Übernahme der Lehrerinnen- und Lehrerrolle“ (ebd.: 87) in frühen Berufsphasen verknüpft ist, stehen beim Coaching Möglichkeiten der Optimierung und Leistungssteigerung zum „Erreichen beruflicher und/oder persönlicher Ziele“ (Führer & Cramer 2020: 749) im Mittelpunkt. Coaching wird v.a. in späteren Berufsphasen angesiedelt und als Form individueller „begleitender Prozessberatung“ (Lellmann & Schmid-Kühn 2024: 78) und „Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzuregen“ (Boos et al. 2020: 188), verstanden.

Aktuell erhalten Coachingangebote im Lehrberuf eine gesteigerte Aufmerksamkeit, wenn von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission zur Stärkung der Lehrkräftegesundheit Achtsamkeitstrainings, Supervision und Coaching – als Präventionsmaßnahme gegen Arbeitsbelastung oder den Ausstieg aus dem Beruf – explizit forciert werden (SWK 2023: 4, 28). Diesem ‚Heilsversprechen‘ im Umgang mit dem Fachkräftemangel lässt sich nach Parade und Epp (2025: 36) entgegenstellen, dass Coaching momentan v.a. in Schulentwicklungsprozessen als Strategie zur Bearbeitung der zunehmenden Anforderung der Selbstoptimierung und daraus resultierenden Entfremdungen im Lehrberuf auftaucht, „um die eigene Funktionsfähigkeit aufrecht-erhalten oder gar steigern zu können“. Der Akteur:innen-Fokus in der Coaching-Logik, d.h., „dass die Bewältigung all ihrer Probleme aus ihnen selbst heraus erfolgen könne“ (Parade & Stuchell 2024: 181), deutet auf eine Verantwortungsabgabe an die Lehrpersonen hin und blendet strukturelle Anforderungen aus. Aus strukturtheoretischer Perspektive zeigen die Autoren Gründe für die besondere Coaching-Anfälligkeit von Lehrpersonen auf: Im Lehrberuf sind Spannungen zwischen organisationalen Logiken, Klient:innen und Handlungsautonomie dauerhaft auszuhalten und zu bearbeiten. Gleichzeitig leistet diese dem Risiko, Einschränkungen der Selbstbestimmung zu empfinden, berufliche Enttäuschungen zu erfahren oder Erschöpfung sowie Burn-out-Erkrankungen zu erliegen, Vorschub, auf die im Coaching nun Antworten und Lösungen versprochen werden (ebd.: 192-198).

Empirische Untersuchungen von Coachingangeboten für Lehrpersonen lassen sich in drei Forschungslinien nachzeichnen: Blickt man auf Angebote, die das Berufssystem den Lehrpersonen zur Verfügung stellt, zeigt sich *erstens*, dass diese bisher eher Modellprojekte bleiben. So wurde in Bayern die Wirksamkeit von arbeitgeber:inneninduzierten Coachings im Kontext der Corona-Pandemie untersucht, wobei diese dort nur für Lehrkräfte in Schulleitungsfunktionen vorgesehen sind (Laufer 2024: 13). Eine Schweizer Studie stellte wiederum die Entwicklung von Selbstmanagement-Kompetenzen durch Coaching von Lehrpersonen im Berufseinstieg heraus (Keck Frei et al. 2020). Geht man über das Berufssystem und den Berufseinstieg hinaus und bezieht die unterschiedlichen Ausgestaltungsformen verschiedener Angebote ein, lässt sich *zweitens* für Ratgeberliteratur die einfache, selten wissenschaftlich gestützte Vermittlung von Rezeptwissen (z. B. Krüger 2024a/b) festhalten. Die Bücher werden oft von ehemaligen Lehrpersonen verfasst, die ihre Erfahrungen im Berufsfeld u. a. mit Qualifikationen in der Fort- und Weiterbildung, Supervision oder eben auch im Coaching verbinden (Krüger & Konrad 2022: 639). Erweitert wird der Diskurs nun *drittens* um die Beforschung der „mediale[n] Diversifizierung von ratgeberischen Angeboten“ (Krüger 2024b: 133). Hierunter zählt etwa der Austausch im #twitterlehrerzimmer, den Hövels und Herzmann am Beispiel pandemiebedingter Schulschließungen analysiert haben. Sie zeigen u. a., wie in den Posts „subjektive Eindrücke durch den Vergleich mit kollektiven Handlungspraxen“ (2021: 154) abgesichert werden sollen und um Rat gebeten wird, wobei deren Beitrag zur Krisenbewältigung offenbleibt. Grabosch, Laubner und Matthes (2026/i. E.) stellen wiederum auf der Basis von Instagrambeiträgen von Lehrpersonen drei Modi des Ratgebens heraus, die von den Content-Creator:innen stark direktiv ausgerichtet werden.

Für die Untersuchung halten wir drei *Desiderate* fest:

- *Erstens* zeigt sich, dass Lehrpersonen vermehrt *Begleitangebote von freiberuflichen Anbieter:innen außerhalb des Schulsystems* in Anspruch nehmen – auch auf eigene Kosten (Probst et al. 2024: 226). Empirische Analysen zu Coachingangeboten, die sich neben Fort- und Weiterbildungen in der Lehrer:innenbildung mehr und mehr im digitalen Raum selbstorganisieren (Parade & Stuchell 2024: 181) und die wir im Folgenden ‚externe Coachingangebote‘ nennen, stehen indes noch aus. Neben psychologischen Angeboten lassen sich solche von „freiberufliche[n] Coaches, aber auch Beratungsunternehmen“ (Lellmann & Schmid-Kühn 2024: 83) differenzieren. Die Expertise reicht von der Weitergabe persönlicher Erfahrungswerte bis hin zu zertifizierten Qualifikationen, wobei der professionelle Hintergrund der Coaches oft intransparent ist (ebd.: 81; Laufer 2024: 14). Die Frage, welche Coachingangebote gemacht werden und in welcher Ausrichtung, ist bislang kaum untersucht.
- Während die positiven Effekte von Coaching im Lehramtsstudium gut dokumentiert sind und im Zuge des Berufseinstiegs breiter beforscht wurde (z. B. Boos et al. 2020: 202; Führer & Cramer 2020: 749, 751), besteht *zweitens* ein deutlicher Forschungsbedarf hinsichtlich der Relevanz in *späteren Berufsphasen*.
- *Drittens* bleibt durch die Perspektive auf Coaching als präventive Maßnahme unbeachtet, dass auch krisenhafte (berufs-)biografische Situationen – etwa eine Entfremdung vom Beruf oder fehlende Perspektivenvielfalt – eine zentrale Rolle bei der Anwahl eines Coachings spielen können (z. B. Probst et al. 2024: 226). Inwiefern sich Coachingangebote auf (Dis-)Kontinuitäten im Beruf beziehen und sich

dabei möglicherweise als Exit-Strategie inszenieren, ist noch ungeklärt. Die geringe Aufmerksamkeit geht auch damit einher, dass *diskontinuierliche Berufsverläufe* mit Übergängen, Brüchen und Neuorientierungen in späteren Berufsphasen zwar als relevant markiert, aber in Studien unterrepräsentiert sind (z. B. Herzog et al. 2021: 1265).

Ausgehend davon rückt im Folgenden die explorative empirische Untersuchung von externen Coachingangeboten für Lehrer:innen in den Mittelpunkt entlang der Frage, wie diese Angebote dargestellt werden und wie dabei auf die Begleitung von (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen bis hin zur Anbahnung eines Exits Bezug genommen wird.

3 Methodisches Vorgehen: Qualitative Homepageanalyse

Mit dem Interesse, Coachingangebote außerhalb von internen Fort- und Weiterbildungen des Berufssystems zu untersuchen, ist zugleich die Frage verbunden, wie sich diesen auf methodischer Ebene angenähert werden kann. Wir machen uns dazu die medialen Ausdifferenzierungen zunutze, die u. a. über die individuell gestalteten Homepages freiberuflicher Anbieter:innen sichtbar werden. Dabei lässt sich für Homepages als empirisches Datenmaterial zunächst festhalten, dass „mögliche Auswirkungen des Internets auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche“ (Schirmer et al. 2015: 20) und insbesondere auf den Lehrberuf bislang eher randständig in den Blick kommen (aber z. B. für Instagram: Grabosch et al. 2026/i. E.; für Twitter/X: Hövels & Herzmann 2021). Dem lässt sich die kultursoziologische und ethnomethodologisch informierte Annahme entgegenhalten, dass Sozialforschung, die nicht allein Kommunikation zwischen Anwesenden, „sondern die schreibende, chattende, vernetzte und dokumentierende Gesellschaften untersucht, neben der oralen Kommunikation beispielsweise auch die erzeugten Zeichen und Artefakte in den Blick nehmen muss“ (Wein 2020: 14). Das eingangs angeführte Interview legt nahe, dass sich Coachingangebote für Lehrer:innen dezidiert in Bezug zu diskontinuierlichen Berufsverläufen bzw. einem Exit setzen. Diese Verschränkung von Coachingangeboten und Lehrberuf können sich neben kommunikativen Verweisen auch in damit verbundenen Artefakten zur medialen Inszenierung des Angebots abbilden, zu denen wir u. a. die Homepages zählen.

Wie kann sich diesen Homepages nun explorativ mit einem qualitativ-interpretativen Zugang angenähert werden? Für die analytische Auseinandersetzung mit Homepages sind folgende, ausgewählte Spezifika zu verzeichnen (Corsten & Herma 2015: 215), die überdies mit forschungspraktischen Herausforderungen verbunden sind: Homepages weisen *erstens* eine gefächerte Systematik auf, insofern sie unterteilt werden können in Seitenbereiche bzw. Unterseiten, Links zu anderen Seiten etc. und somit komplexe Informations- und Verweisungszusammenhänge darstellen. *Zweitens* bleiben diese Möglichkeiten immer eingefasst vom „Modus schriftlicher und bildlicher Darstellungen“ (ebd.). Daher ist eine Auswahl der zu analysierenden Bereiche zu treffen sowie das Wechselspiel der verschiedenen Gestaltungselemente einzubeziehen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern bildliche und textliche Ausschnitte von Home-

pages im Zuge der Ergebnisdarstellung in einem Beitrag gezeigt werden können, da damit *drittens* auch forschungsethische Herausforderungen aufgerufen werden. Denn v. a. auf Homepages zu Coachingangeboten weisen die bildlichen Darstellungen (z. B. Fotos der Coaches) einen starken Personenbezug auf (s. Kap. 4.), zudem sind prägnante Textteile einfach zurückzuverfolgen, wodurch eine vollständige Anonymisierung nicht gewährleistet werden könnte. Eine Steigerung erfährt dies *viertens* durch Fragen von Urheber:innenschaft. Insofern die jeweiligen Anbieter:innen die Autor:innen der Homepages sind oder diese in Auftrag gegeben haben, unterliegt die Verwendung dieser Homepages urheber:innenrechtlichen Begrenzungen. Aufgrund der bestehenden Risiken sowohl der Verletzung von Urheber:innenrechten als auch eine nicht vollständig gesicherte Anonymität bzw. Unkenntlichmachung werden in der Darstellung der Analyseergebnisse in diesem Beitrag keine Ausschnitte der Homepage sowie Zitate abgebildet.

Den Einschränkungen einer noch unklaren Rechtssicherheit im Umgang mit dieser Sorte qualitativer Daten und den Möglichkeiten, diese im Zuge der Ergebnisdarstellung abzubilden, wurde mit einer method(olog)ischen Vorgehensweise begegnet, die auf die Generierung einer abstrahierenden Systematik ausgerichtet ist: Zugrunde gelegt haben wir unseren Analysen eine kategorienbildende Auswertung mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990). Die Homepages werden dabei im Sinne eines „content-as-practice“ Ansatzes fokussiert, wie es Bareither (2023) mit Bezug auf praxistheoretische Vertreter:innen beschreibt. Dabei werden die Daten – der content – nicht als Medien analysiert, sondern es wird gefragt, „what the media contain“ (ebd.: 173). Es wird also nicht vereindeutigend unterschieden zwischen digitalem Content und damit verbundenen Praktiken, vielmehr wird „digital content itself as practice“ (ebd., Herv. i. O.) verstanden. Die produzierten Inhalte sind stillgestellte Praktiken, die in geronnener Form als Darstellungen auf den Homepages vorliegen. Als solche spiegeln sie sedimentierte Wissensbestände und implizite Bedeutungszuschreibungen wider (Bittner & Budde 2018). Im Fall der Coachingangebote lässt sich dies als explizites und implizites Wissen über den Lehrer:innenberuf und damit verbundenen (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen konkretisieren, das sich in den Logiken der Darstellung der Angebote manifestiert.

Angenähert haben wir uns den Homepages in vier Arbeitsschritten:

1. Zunächst nahmen wir eine übergreifende Systematisierung externer Coachingangebote für Lehrer:innen vor, die über Homepages beworben werden.² Mittels einer Onlinerecherche wurden sowohl über Social-Media-Plattformen wie Instagram als auch über gängige Suchmaschinen mit Schlagwörtern und Hashtags wie „Lehrperson“ in Kombination mit „Coaching“ und „Beratung“ sowie „Ausstieg“ bzw. „Exit“ Angebote gesammelt, die i. w. S. begleitende und beratende Formen wie Coaching für Lehrkräfte offerieren. Unsere erste Sammlung umfasste Internetpräsenzen, die in ihrem Impressum auf einen Sitz in Deutschland verweisen (Stand 10/2025: N=32).³ Im Samplingprozess direkt ausgeschlossen wurden staatlich initiierte oder internationale Angebote sowie jene von Bildungsdienstleistenden. Verwendet haben wir die Desktopansicht.

2 Eine Internetseite, die alle Angebote listet, existiert nicht.

3 Die Recherche ist unabgeschlossen, da weitere Angebote unter der Schlagwortsuche, durch Reichweite oder Algorithmen nicht aufgetaucht sein können.

2. Um unserem Zugriff eine konsistente Analyseeinheit zugrunde zu legen, fokussierten wir dann die Startseiten bzw. Landingpages. Diese erweisen sich insofern als zentral, als dieser Seite „potenziell auch die meisten Besucher:innen begegnen“ (Klüber 2020: 151) und sie somit als eine Art ‚erster Kontakt‘ und ‚Schaufenster‘ des Angebots fungieren. Die gesamte Hauptseite umfasst alles, was beim Scrollen ohne weiterführenden Klick einsehbar ist.
3. Die Homepages wurden anschließend mittels der Grounded Theory tiefergehend untersucht. Die qualitativ-interpretative Analyse orientierte sich an dem dreistufigen Kodierprozess nach Strauss und Corbin (1990) sowie der grundlegenden „Methode des ständigen Vergleichens“ (Strübing 2014: 15). Dabei wurden die Daten in konsequente Beziehung zueinander gesetzt, um gegenstandsbezogene Theoretisierungen entwickeln zu können. In der Analyse bestimmte dann die Kodierung einer Homepage die Wahl der nächsten Homepage, indem ausgehend der ersten Befunde nach möglichen Kontrasten ausgewählt wurde. In der Annäherung an die Startseite ging es im ersten Schritt, dem „offene[n] Kodieren“ (Strauss & Corbin 1990: 61ff.), um eine möglichst unvoreingenommene Annäherung an die Darstellungen. Sowohl die bildlichen als auch textlichen Elemente wurden in griffige Bezeichnungen, sog. Kodes, überführt. Entscheidend war dabei, keine rein paraphrasierenden Kodes zu bilden, sondern die Logiken der Darstellung analytisch herauszuarbeiten. Während die Darstellungen über dieses offene Kodieren zunächst aufgebrochen und in erste thematische Konzepte überführt wurden, wurden sie im nachfolgenden axialen Kodieren neu systematisiert und in Beziehung zueinander gesetzt (Strübing 2014: 16). Entlang der Frage, welche Konzepte auf gleiche Logiken bzw. Bezugsphänomene verweisen, wurden die Konzepte in einem interpretativen Prozess unter Rückbezug zu den Homepages relationiert und zu Kategorien verdichtet. Es ging in diesem Vorgang darum, erste Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Homepages im Sample herzustellen, dabei die Eignung von Konzepten als Kategorien zu eruieren, die Kategorien auszudifferenzieren und in ihren Eigenschaften zu konkretisieren. Da in diesem Beitrag erste Ergebnisse mit einem Zuschnitt auf (Dis-)Kontinuitäten im Lehrberuf vorgestellt werden, wird der dritte Schritt des Kodierprozesses, das selektive Kodieren, mit der Identifizierung einer Schlüsselkategorie ausgeklammert (Strauss & Corbin 1990: 121). Für diesen Beitrag konnten vier zentrale Kategorien ausgearbeitet werden, in denen sich die übergreifenden Schwerpunkte der Angebotsdarstellung auf den Hauptseiten widerspiegeln (s. Kap. 4).
4. Bereits in den ersten Kodierungen zeichnete sich als maßgeblicher Unterschied ab, dass nicht alle Angebote ausschließlich auf Lehrpersonen ausgerichtet sind. Entsprechend des Schwerpunktes unseres Beitrags auf *Coachingangebote für Lehrer:innen*, die direkt auf den Hauptseiten prominent beworben werden, reduzierte sich unser Gesamtsample von zunächst insgesamt 32 final auf 24 Homepages (N=24). Da es sich bei dem variierenden thematischen Zuschnitt um ein Ergebnis unserer Analyse handelt, wird dieses in der Vorstellung der vier Kategorien näher ausgeführt.

4 Empirische Befunde zu externen Coachingangeboten für Lehrer:innen

Im Folgenden wird an vier empirisch gewonnenen Kategorien in einer verdichteten Ergebnisdarstellung aufgezeigt, wie externe Coachingangebote dargestellt werden und welche Rolle dabei die Begleitung von (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen bis hin zur Anbahnung eines Exits spielen.

4.1 Selbstbezeichnung und Zuschnitt der Coachingangebote

Bei der Analyse des Gesamtsamples fallen zunächst die variierenden Selbstbezeichnungen, Ausrichtungen und Verortungen der Angebote auf. Einen Zuschnitt auf den Lehrer:innenberuf unter gleichzeitiger Selbstbezeichnung als Coaching weisen nur 24 der 32 Homepages auf, während sich die übrigen acht Angebote *nicht explizit* als Coaching bezeichnen und sich *nicht ausschließlich* an Lehrpersonen richten. Bereits hier zeichnet sich ein *Spektrum der Spezialisierung der Angebote* ab: Werben also 24 Angebote mit einer starken *Ausrichtung auf den Lehrberuf* und damit verbundenen Veränderungsmöglichkeiten, machen acht Angebote kenntlich, sich übergreifenden Fragen der Lebensgestaltung zu widmen, von denen der Beruf dann *eine* Facette bildet. Aufgrund der fehlenden Spezifität der zweitgenannten Angebote für den Lehrer:innenberuf auf der analysierten Hauptseite werden diese Homepages von einer näheren Betrachtung ausgenommen.

Die *Explizitheit des Zuschnitts* auf den Lehrberuf vollzieht sich in den 24 Angeboten in Abstufungen: So taucht die Ausrichtung auf den Lehrberuf bei zwölf Homepages bereits begrifflich oder bei zwei Angeboten zumindest metaphorisch in der URL auf. In sieben Fällen wird zwar nicht in der URL, aber direkt auf der Landingpage der Zuschnitt auf den Lehrberuf deutlich. Bei zwei Angeboten geht dies erst im Verlauf der Hauptseite hervor und in einem weiteren Angebot erfolgt die Ausrichtung lediglich über Publikationen, die Lehrpersonen bzw. den Lehrberuf adressieren und am Ende der Hauptseite beworben sind.

Ähnlich verhält es sich mit der *Selbstbezeichnung als Coaching*, wenn diese bei 16 Angeboten direkt in der URL oder prominent auf der Landingpage verankert ist. Acht weitere der 24 Angebote sind zwar explizit auf den Lehrer:innenberuf sowie die damit verbundenen Erarbeitungen beruflicher Veränderungsmöglichkeiten ausgerichtet, verzichten aber auf eine direkte Rahmung des Angebots als Coaching, die Selbstbezeichnung als Coach(ing) erfolgt indirekt im Verlauf der Hauptseite oder im Zuge der Selbstvorstellung der coachenden Person(en). Diese Angebote verbleiben offener, indem sie eine größere Spannbreite verschiedener Begleit- und Unterstützungsformate nahelegen.

In den 24 Angeboten, die auf den Lehrberuf ausgerichtet sind, lässt sich die Ausrichtung nochmals hinsichtlich der *Ansprache der Lehrpersonen* differenzieren: Alle 24 Angebote richten sich primär an Einzelpersonen und werben mit einem individuell ausgerichteten „1 : 1 Coaching“. Es erfolgt eine starke Adressierung der Lehrperson als Individuum (s. Kap. 4.3). Dazu reihen sich verschiedene Erweiterungen: Weitere Coachingformate zielen etwa auf Kleingruppen, daneben aber auch auf die ganze Schu-

le, auf Schulklassen oder Personen in Funktionsrollen der Schulleitung. Yoga, Meditation, Stressbewältigung und Zeitmanagement sind exemplarische Konkretisierungen, die über das Coaching-Angebot hinausreichen. Fundiert wird dies über die Expertise der coachenden Person und/oder den Schwerpunkt des Angebots, was in den folgenden beiden Abschnitten weiter ausgeführt wird.

4.2 Auftritt und Expertise der Coach bzw. des Coachingteams

Alle einbezogenen Coachings werden entweder von einer *Einzelperson* oder einem *Team* angeboten; in letzterem Fall ist dies mit Rahmungen als *multiprofessionelles Angebot* verbunden. Über Fotos der Anbieter:innen – bei 22 Homepages direkt auf der Hauptseite, bei zwei weiteren auf Unterseiten – wird das Angebot *personalisiert* und ein Bezug zu den ‚Personen hinter dem Angebot‘ hergestellt. Gleichzeitig entsteht insbesondere bei großformatigen Fotos als Hintergrund der Seite eine Konkurrenz zwischen Sache und Person, insofern sich Text und bildliche Elemente überlagern und mal mehr, mal weniger im Vordergrund stehen.

In 21 Angeboten besitzen die Coaches bzw. mindestens eine der Personen aus dem Team *Berufserfahrungen als Lehrperson*; bei zwei Coaches sind die Informationen nicht verfügbar, eine Coach hat Lehramt studiert, aber nicht als Lehrperson gearbeitet. Die Hauptakteur:innen sind somit fast alle entweder *tätige* Lehrpersonen oder *ehemalige* Lehrpersonen(anwärter:innen), die aus dem Beruf oder nach dem Studium ausgestiegen sind. Neben dem Lehrer:in-Sein oder -Gewesen-Sein verweisen die Coaches zusätzlich auf Expertise in anderen Bereichen der Schule. Dazu zählen bspw. Erfahrungen in Funktionsrollen wie Schulleitung oder Schulentwicklungsteams sowie als Ausbilder:innen im Referendariat.

In fast allen Coachingangeboten wird damit eine *erfahrungsbasierte und auf die eigene Berufsbiografie bezogene Beratung* hin zu einer beruflichen Neuorientierung ausgewiesen: Die Expertise der coachenden Person(en) besteht in eigenen Erfahrungswerten zur Tätigkeit als Lehrperson. Sie positionieren sich beispielsweise als Kenner:innen des Systems oder geben an, eine ‚Innensicht‘ auf den schulischen Alltag zu besitzen. Dies erstreckt sich nicht nur auf verschiedene Stationen und Tätigkeiten im Berufsverlauf – etwa Referendariat, Verbeamtung, Schulleitung –, sondern auch auf die damit verbundenen Herausforderungen wie Stress, Zeitmangel und bisweilen auch körperliche und seelische Beanspruchungen, die teils in einen Burnout gemündet sind. Zudem umfassen diese Erfahrungen mitunter einen Ausstieg aus dem Lehrer:innenberuf, wenn sich die coachenden Personen in sechs Angeboten als erfahrene Aussteiger:innen aus dem Schulsystem oder in einem Fall als im Beruf pausierend positionieren. Insgesamt werden die Angebote somit entlang eigener, (dis-)kontinuierlicher Berufsverläufe aufgespannt. Sie stellen Kund:innen eine potenzielle *Homologie von Berufsverläufen* in Aussicht, die Anschluss- und Identifikationsoptionen an das Angebot eröffnen.

Die Coachings werden zudem über angeführte Expertise in anderen Bereichen – etwa in der Psychologie oder systemischen Beratung – als Angebote präsentiert, die mitunter neue, vor allem aber *mehrperspektivische Ansätze und Beratungsoptionen* beithalten.

Seine Fortsetzung findet dies in weiteren, *multimedialen Zugängen zum Angebot*, die auf den meisten Hauptseiten direkt beworben werden und auf die Breite verschiedener ‚Standbeine‘ verweisen: Dazu zählen Blog und Newsletter, Publikationen, Podcasts, Yoga-Kurse sowie Social-Media-Plattformen, auf denen die Anbieter:innen teils als Influencer:innen aktiv sind. Die Homepages dienen damit auch als *Werbefläche für weitere Leistungen* und der *Selbstvermarktung der coachenden Personen*.

Unterstützt wird dies über Techniken, mit denen die *Legitimation und Vertrauenswürdigkeit des Angebots* unterstrichen sowie auch die *Erfolgsaussichten des Coachings* ausgewiesen werden. Dies spiegelt sich in Referenzen auf Kooperationspartner:innen wider, zu denen Verlage, Universitäten und Fernseh- bzw. Radiosender zählen, sowie in Zertifizierungen über Trustpilot oder über das Feedback vorheriger, zufriedener Kund:innen, die auf den Hauptseiten abgebildet werden.

4.3 Schwerpunkt des Angebots: Krisen vs. Gestaltungsmöglichkeiten im Lehrer:innenberuf

Der Lehrer:innenberuf wird auf den Homepages in Verbindung mit *Krisen bzw. krisenhaften Erfahrungen und Situationen im Schulalltag* gesetzt, die als individuell-berufsbezogene Krisen und/oder strukturell-berufsbezogene Krisen entworfen werden. Aufgespannt wird auf den Hauptseiten eine Auswahl an Missständen, mit denen Lehrerperso- nen im schulischen Geschehen oder als Konsequenz der dortigen Tätigkeit konfrontiert sein können.

Die *individuellen Krisen* werden in den Angeboten über Fragen oder Feststellungen zu den antizipierten Wahrnehmungen und Gefühlslagen der Kund:innen über ihren beruflichen Alltag aufgerufen: Operiert wird beispielsweise mit Gefühlen von Unzu- friedenheit, einem Ausbrennen, an die eigenen oder schulisch-strukturellen Grenzen zu stoßen sowie ‚gestrandet zu sein‘. Im Zentrum der jeweiligen Ausführungen stehen die Bedürfnisse der Interessent:innen, die mit den Tätigkeiten in der Schule oder innerhalb der schulischen Strukturen nicht realisiert werden können. Der Lehrberuf wird einer- seits mit Phänomenen von Stagnation und fehlenden Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, andererseits mit Formen körperlicher und geistiger Beanspruchung und Belastung in Verbindung gesetzt.

In weiteren Angeboten werden demgegenüber stärker *strukturell-berufsbezogene Krisenmomente* als Argumentationslinie angeführt, die durchaus mit den antizipierten individuellen Krisenmomenten verknüpft werden. Merkmale der Berufstätigkeit wie das Beamtensystem werden dabei als widersprüchlich entworfen, wenn es einerseits berufliche Stabilität und Kontinuität suggeriert, andererseits aber als wenig flexibel und darin (individuell) begrenzend skizziert wird. Angeführt werden auch Leerstellen in der Lehrer:innenbildung, da Studium, Fort- und Weiterbildungen zentrale Anforderungen im beruflichen Alltag nicht aufgreifen. Insgesamt wird das Schulsystem als starr und z. T. übermächtig entworfen, das keine Individualität zulässt bzw. nicht fähig ist, auf individuelle Bedürfnislagen einzugehen und die involvierten Personen mit Heraus- und Überforderungen allein lässt.

Das Coaching bietet darauf eine Antwort, indem es zunächst eine *Legitimierung der Erfahrungen* offeriert, insofern diese aufgegriffen, thematisiert und zum Ausgangspunkt der Intervention gemacht werden. Eine Fortsetzung findet dies, wenn drei der Homepages eine Community aus anderen gecoachten Lehrpersonen in Aussicht stellen, die sich durch geteilte Erfahrungen ausweisen. Auch Seminar- und Kursangebote einzelner Homepages verweisen auf Gruppenkontexte zum Erfahrungsaustausch. Im Anschluss daran wird das Coaching als *individuell ausgerichtete Begleitung* entworfen, über die schulische Unterstützungsangebote mit ihren Begrenzungen und der Ignoranz individueller Bedürfnislagen gerade nicht verfügen. Verbunden mit der starken Zentrierung auf die Person skizzieren die Coaches den Anspruch, individuelle Umgangs- und Bewältigungstechniken für krisenhafte Situationen zu erarbeiten (s. Kap. 4.4).

Von diesen Argumentationslinien unterscheiden sich drei Homepages, in deren Darstellung keine Narrative von Begrenzung und Belastung bedient werden. Stattdessen wird zur ‚Gestaltung von Schule‘ bzw. einem ‚individuellen Weg‘ im schulischen Kontext aufgerufen, bei der eigene Stärken und Ressourcen erkannt und eingebracht werden sollen. Angeführt wird also auch hier die Notwendigkeit der Transformation, allerdings nicht ausgerichtet auf das Individuum, sondern auf die schulischen Strukturen. Das Individuum wird dabei in einer Rolle als Vermittler:in und Akteur:in von Transformationsprozessen adressiert. Im Mittelpunkt der Angebotsdarstellung stehen *Themenfelder beruflicher Gestaltung und der Entwurf von Handlungsmöglichkeiten in Unterricht und Schule*.

Ein weiteres Angebot bewegt sich außerhalb dieses Spektrums, es verbleibt unspezifisch in seinen Ansatzpunkten, indem es sehr unterschiedliche (Coaching-)Angebote offeriert und bisherige, auch wissenschaftliche Tätigkeiten bündelt.

4.4 Coachingangebote zwischen Kontinuität und Diskontinuität im Lehrer:innenberuf

Die *Zielsetzungen des Coachings* werden unterschiedlich entworfen. Diese bewegen sich in einem Spektrum von Kontinuität und Diskontinuität im Lehrberuf, die sich je nach aufgerufener Logik in unterschiedlichem Ausmaß abbilden: In den drei Angeboten, die sich an Gestaltungsmöglichkeiten von Schule ausrichten, geht es am deutlichsten um einen Verbleib im Beruf. Deutlich stärker aufgespannt wird das Spektrum dann in 21 Angeboten, in denen es um die Bedürfnislagen des Individuums innerhalb des starren Systems Schule geht. Im Coaching sollen u. a. Strategien zur Flexibilisierung und Bewältigung der beruflichen Anforderungen *innerhalb des Alltags als Lehrperson* (z. B. Stress-/Zeitmanagement, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) gefunden werden. Eine Facette von (Dis-)Kontinuitäten wird in der Erarbeitung von alternativen Berufsverläufen *innerhalb von Schule* deutlich (z. B. als Schulleitung, Schul-/Bundeslandwechsel). Darüber hinaus inszenieren sich die Coachingangebote aber auch als *Rückzugsraum außerhalb von Schule und Beruf*, in denen Ruhe vom stressigen Alltag gefunden und durchgeatmet werden kann (i. S. kleiner Auszeiten oder in Ruhe- und Entspannungsorten). Hingeführt wird zu einer Form von Alltagsausstiegen bei gleichzeitigem Verbleib im Lehrberuf. Ein völliger Rückzug kumuliert in drei von

24 Angeboten in *Szenarien des Ausstiegs und grundsätzlichen Neujustierungen beruflicher Karrierewege* jenseits des Lehrberufs bzw. Schuldienstes (z. B. Austritt aus der Verbeamtung), die vor allem dann greifen, wenn das schulische System zu übermächtig wird.

Übergreifend wird in den Angeboten sichtbar, dass der *Berufsweg als kalkulier- und kontrollierbar* entworfen wird, wenn er etwa im Zuge von beruflichen Kurswechseln im Sinne einer Neuorientierung verändert und optimiert werden kann. Ein Verbleib bei Unzufriedenheit, Übermüdung, Stress und Untätigkeit wird damit als individuelles Versäumnis deklariert, indem eigene Mach- und Planbarkeiten des Berufsverlaufs nicht genutzt werden. Insbesondere in den Angeboten, die sich nicht auf die Gestaltung von Schule richten, wird eine stetige *Arbeit am Selbst* als erforderlich entworfen: Berufliche Zufriedenheit wird nicht mehr an Schule geknüpft, sondern an ein Wissen über die eigene Person und die Realisierung individueller Bedürfnisse, innerhalb, neben oder auch außerhalb des schulischen Kontextes.

5 Diskussion, Fazit und Ausblick

Entlang der Frage, wie externe Coachingangebote für Lehrer:innen dargestellt werden und welche Rolle dabei die Begleitung von (dis-)kontinuierlichen Berufsverläufen bis hin zur Anbahnung eines Exits spielen, konnten zentrale Logiken der Homopagedarstellungen identifiziert werden. Diese fungieren dabei nicht nur im „Modus der Visitenkarte“ (Corsten & Herma 2015: 221), die zentrale Informationen bündeln, vielmehr wird Coaching als multimediales, multiprofessionelles und mehrperspektivisch ausgerichtetes Unterstützungsangebot inszeniert. Die Notwendigkeit der Unterstützung wird über Problemkonstruktionen des Lehrberufs hervorgehoben, sodass ein *Hinterfragen des Berufssystems* für Lehrpersonen, die mit berufsbezogenen Anforderungen hadern, zum Anschlussmoment wird. Ursachen von Krisen und Belastungen werden v. a. als fehlende Passformigkeit von Bedürfnissen und Beruf, auf eine Infragestellung von Entwicklungsmöglichkeiten – u. a. zentriert in stereotypen Problematisierungen der Verbeamtung (s. Pasternak et al., in diesem Heft) – sowie im Bild der Stagnation und Rückständigkeit von Schule entworfen. Die externen Coachingangebote von freiberuflichen Anbieter:innen offerieren nicht allein die Bearbeitung von Herausforderungen im Berufsalltag sowie Optimierung und Leistungssteigerung (Führer & Cramer 2020; Schnebel 2020), stattdessen stellen sich die Angebote als Beratung hin zu einer *Neuorientierung im Innen oder auch Außen des Berufsfeldes* dar.

Diese Zentrierung um (Dis-)Kontinuitäten im Berufsverlauf (Herzog et al. 2021) wird auf den Homepages in engem Zusammenhang zu den Wissensbeständen der Anbieter:innen gesetzt, wenn die skizzierten Möglichkeiten auf einer *Homologie von (berufs-)biografischen Verläufen* basieren. Die Expertise der Coaches zeichnet sich sowohl über Tätigkeiten als Lehrperson und in weiteren Funktionsrollen im schulischen System als auch in Tätigkeiten außerhalb von Schule, nicht zuletzt als erfahrene Aussteigende, aus. So verdeutlicht etwa die Tätigkeit als Coach neben dem Lehrberuf eine Möglichkeit der Veränderung bei gleichzeitigem Verbleib im System.

Während nur in wenigen Angeboten Anknüpfungspunkte an Schulentwicklungsthematiken aufgemacht werden, deren Verankerung in der (Berufs-)Biografiegestaltung durchaus einseitig aufgelöst werden kann (Matthes & Fuhrmann 2025), entwerfen die meisten Angebote hingegen individuumszentrierte Strategien und machen die ‚Arbeit am Selbst‘ zum Programm. Hingeführt wird etwa zu einer Form von Alltagsausstiegen oder sog. „Mikroausstiegen“ (s. Bauer, in diesem Heft), die eine Strategie im Umgang mit Krisenmomenten und insb. beruflichen Stress- und Belastungssituationen darstellen können, dabei aber (noch) einen Verbleib im Lehrberuf implizieren. Diese Tendenz findet sich auch in Angeboten, die stärker auf Wechsel von Funktionsrollen ausgerichtet sind. In all diesen Darstellungen zeichnet sich ein *Modus der Dethematisierung* ab, wenn Problemlagen nicht auf Unterricht(en) oder weitere pädagogische Tätigkeiten bezogen werden, für die positive Effekte von Peer-Coaching und kollegialer Fallberatung nachgezeichnet werden konnten (Schnebel 2020: 87). In den Angeboten spiegeln sich Dynamiken wider, die auch im Kontext Schule wirken, insofern eine Beschäftigung mit unterrichtsbezogenen Fragestellungen und Einwirkungen abgewendet wird (Goldmann 2018: 132-133).

Insgesamt wirken die Angebotsdarstellungen somit stark in einem Modus der ‚Selbsthilfe‘, und damit nicht als ‚Exit-Strategie‘: Ausstiege aus dem Lehrberuf werden in den Selbstdarstellungen der Coaches verhalten thematisiert, bei aller Systemkritik geht es eher um den Verbleib im Beruf. Genauer wäre zu untersuchen, ob und inwiefern damit eine ‚Wunschklientel‘, etwa eines sicherheitssuchenden und auf Kontinuität ausgerichteten Habitus, entworfen wird. Zugleich ist auffällig, dass sich Fremdbezeichnungen der Coachingangebote, wie z. B. als „Lehrer-Exit-Coaching“ bei *Anna Schilling*, zu Selbstpositionierungen der Coachingangebote auf den Homepages unterscheiden. Umgekehrt ließe sich somit auch fragen, ob in der praktischen Ausgestaltung des Angebots dann stärker zum Exit hin gecoacht wird. Bislang ist – auch aufgrund der methodischen Herausforderungen eines Feldzugangs zur Coachingpraxis selbst – offen, wie diese Begleitprozesse verlaufen und welche Rolle die Kund:innenbindung sowie die Community spielt, die sich aus dem Kreis gecoachter Lehrkräfte speist. Im Sampling beobachteten wir u. a., dass Angebote aus dem angloamerikanischen Raum dazu kontrastieren und den Exit deutlich expliziter vermarkten. Weiterführende Studien sind erforderlich, in denen stärker die Spezifika der Berufslaufbahn und Berufsstruktur im deutschsprachigen Raum einbezogen werden.

Mit Blick auf das deutsche Berufssystem lässt sich dabei bereits festhalten, dass berufliche Veränderungen im Sinne einer *Individualisierung* bzw. *Personalisierung* i. d. R. nicht vorgesehen sind. Die Auflösung der Einseitigkeit im Berufsverlauf führt mitunter zu einem Drop-out (z. B. Matthes & Fuhrmann 2025), wohingegen etwa in der Schweiz Berufswechsel innerhalb des Systems möglich sind (z. B. Herzog et al. 2021). Der ‚Boom‘ auf dem Coachingmarkt ist gleichzeitig nicht überraschend, werden etwa im Gutachten der SWK (2023) Lehrkräfte aufgefordert, individualisierte Lösungen für Belastungsprobleme zu finden (z. B. über Achtsamkeit- und Atemübungen), wie sie auch von den analysierten Homepages angeboten werden.

Führer und Cramer (2020: 753) betonen neben positiven Effekten allerdings ‚Risiken‘ der Verantwortungsabgabe von Professionalisierungsprozessen an Coaching: Bspw. könnten dabei „Coaches/Coachinnen einfach als Modelle angesehen werden“,

was die Vielfalt von (Berufs-)Biografien beschränken und Idealisierungen sowie Imitationen Vorschub leisten kann. Direktive Vorgaben, wie sie etwa auch bei ratgebenden Lehrpersonen auf Instagram beobachtet wurden (Grabosch et al. 2026/i. E.), steigern dies zusätzlich. Zudem können Angebote auch die Hoffnung auf Handwerkzeug bestärken (Führer & Cramer 2020: 753). Damit werden Kontingenzen und die Komplexität im Lehrer:innenberuf sowie Bedarfe „einer grundlegenden Auseinandersetzung zu Fragen von Bildung und Lernen“ (Schnebel 2020: 89) verkannt.

Auch wenn wir auf die tatsächliche Anwahl externer Angebote und ihre Wirksamkeit in diesem Beitrag nicht eingehen können, lässt sich mit den ersten Befunden festhalten, dass – gerade vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels – offenbar Handlungsalternativen benötigt werden, um berufliche Perspektiven jenseits bestehender Strukturen zu entwickeln. Wissenschaftliche Studien machen dabei schon länger auf die Vielzahl an Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf aufmerksam (z. B. Cramer et al. 2018), für deren Bearbeitung letztlich aber geeignete Strukturen fehlen: Das ‚Innen‘ scheint in diesem Bild nur im ‚Außen‘ thematisierbar zu sein.

Autor:innenangaben

Laura Fuhrmann
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft, AG
Schulforschung/Schulpädagogik
lafuhrma@uni-mainz.de

Marian Laubner
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
marian.laubner@paedagogik.uni-halle.de

Dominique Matthes
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de

Literatur

- Bareither, Christoph (2023): Content-as-Practice. Studying Digital Content with a Media Practice Approach. In: Costa, Elisabetta/Lange, Patricia, G./Haynes, Nell/Sinanan, Jolynna (Hrsg.): The Routledge Companion to Media Anthropology. London/New York, S. 171-181.
- Bauer, Tobias (2026/in diesem Heft): ‚Mikroausstiege‘ am Ende eines Schultags. Tendenzen des Ausstiegs von Lehrpersonen im Kontext kollektiver Verhandlungen berufsalldäglicher Krisenerfahrungen. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-91.
- Boos, Maria/Dziak-Mahler, Myrle/Wendland, Sandra (2020): Coaching und Mentoring als Reflexionsräume. In: Hesse, Florian/Lütgert, Will (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-205.

- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 32-50.
- Corsten, Michael/Herma, Holger (2015): Internetbasierte Daten als sprachsoziologische Rätsel. In: Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-226.
- Cramer, Colin/Friedrich, Alena/Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung, Jg. 8/H. 1, S. 1-23.
- Dohmen, Dieter (2025): Massenexodus der Lehrkräfte. Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst. FiBS-Policy Paper Nr. 6.
- Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 748-755.
- Goldmann, Daniel (2018): Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7/H.1, S. 122-134.
- Grabosch, Anna/Laubner, Marian/Matthes, Dominique (2026/i.E.): Ratgeben in den sozialen Medien – eine netnografische Untersuchung kontrastierender Instagrambeiträge von Lehrkräften. In: Sauerbrey, Ulf/Menzel, Tessa-Marie/Hemmerich, Fabian (Hrsg.): Digitale Ratgebermedien. Neue mediale Formate des Ratgebens und Ratnehmens. Nomos: Ergon.
- Helsper, Werner (2009): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-34.
- Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Terhart, Ewald (2021): Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1251-1268.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021): Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 22/H.1, S. 139-158.
- Kampert, Antje/Maas, Daniela (2024): Zweifel als Kompetenz: Wie durch Beratung, Coaching und Mentoring Lehramtsstudierende bei ihrer Studien- und Berufswahlreflexion unterstützen. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 90-103.
- Keck Frei, Andrea/Berweger, Simone/Bührer, Zippora/Wolfgramm, Christine/Bieri Buschor, Christine (2020): Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen. Ein Selbstmanagement-Training. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 20/H. 4, S. 48-57.
- Klüber, Yomanna (2020): Schulhomepages. Eine Analyse visueller Inszenierungen Berliner Grundschulen im Horizont von Schulprofilierungsnotwendigkeiten. In: Krüger, Jens-Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-167.
- Krüger, Jens Oliver/Konrad, Sofia (2022): Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 76/H.6, S. 633-646.
- Krüger, Jens Oliver (2024a): Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen? Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche,

- Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 201-215.
- Krüger, Jens Oliver (2024b): Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. Oder: „In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen sein“. In: Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen/Ott, Christine (Hrsg.): Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 132-153.
- Lauffer, Verena (2024): Supervision, kollegiale Fallberatung und Coaching für Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder in Bayern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lellmann, Julia/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2024): Lehrer werden? Nein, danke! Universitäre Beratungsangebote für Lehramtsstudierende, die das Verlassen der Lehramtsausbildung in Erwägung ziehen. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, Jg. 29/H. 1, S. 15-16.
- Matthes, Dominique/Fuhrmann, Laura (2025): ‚Auszeiten‘ im Lehrer*innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen anhand dokumentarischer Fallrekonstruktionen zum ‚Lehrer*innen-Sabbatical‘. In: Wittek, Doris/Korte, Jörg/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagen-theoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-189.
- Parade, Ralf/Epp, André (2025): Theoretische Überlegungen und empirische Erkundungen zur biografischen Verwobenheit von Verdinglichungs- und Entfremdungsprozessen im Lehrer:innenberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 71/H. 1, S. 23-40.
- Parade, Ralf/Stuchell, Marian (2024): Die Behandlung des ‚Normalen‘. Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische Annäherung an Coaching im Lehrerberuf. In Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/Wittig, Steffen (Hrsg.): Schule und Pathologisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 181-204.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternak, Viveca/Matthes, Dominique/ Wittek, Doris (2026/in diesem Heft): Die Verbeamtung als goldener Käfig? Eine empirische Studie zu (Dis-)Kontinuitäten in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen. In: Bauer, Tobias/Fuhrmann, Laura/Herzmann, Petra/Hövels, Barbara/Matthes, Dominique/Proske, Matthias (Hrsg.): Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer:innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Sonderheft 1. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61-76.
- Probst, Isabel/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024): „Wir sehen im Grunde fast eine Null-Prozent-Rückkehrerquote“. Coaching für Lehrkräfte im Fokus: Wege des beruflichen Kurswechsels. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 226-233.
- Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (2024): Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf, Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven. In: Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14-29.
- Schnebel, Stefanie (2020): Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-90.
- Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (2015): Herausforderungen und Potentiale von Online-Medien für die qualitative Forschung – Eine Einführung. In:

- Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-32.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK, 2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA u. a.: SAGE.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wein, Vanessa (2020): Digitale Dokumente und Soziologie der digitalen Analyse. Zur Repräsentation entfernter Gebrauchsweisen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 21/H. 1, S. 13-35.

Berufsausstiege von Lehrpersonen sind in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Das Phänomen zeigt: Aufgrund teils widersprüchlicher Handlungsanforderungen entscheiden sich Lehrpersonen immer häufiger gegen die Aufnahme oder Fortführung ihrer Lehrtätigkeit. Hinter dieser Entscheidung können unterschiedliche (Krisen-)Erfahrungen und Motive stehen. Die Beiträge im Sonderheft analysieren aus professions- und schultheoretischer sowie berufskultureller Perspektive, wie Lehrpersonen mit Krisen in ihrem Beruf umgehen und welche berufsbiographischen (Dis-)Kontinuitäten und Facetten von Ausstiegen sich im Lehrer:innenberuf zeigen.

Die Herausgeber:innen:

Tobias Bauer, M.Ed., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Dr. Laura Fuhrmann, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Prof. Dr. Petra Herzmann, Universität zu Köln

Barbara Hövels, Universität zu Köln

Dr. Dominique Matthes, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln

www.budrich.de



ISBN: 978-3-8474-3176-3