

Stefanie Hoos

## Lehrersabbaticals – Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit?

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Ute Clement  
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Karin Büchter

Tag der mündlichen Prüfung

19. Juni 2009

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2009  
ISBN print: 978-3-89958-768-5  
ISBN online: 978-3-89958-769-2  
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-7682>

© 2009, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Printed in Germany

<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>I EINLEITUNG UND PROBLEMHINFÜHRUNG</b> .....	<b>5</b>
<b>II STAND DER FORSCHUNG</b> .....	<b>9</b>
II.1 SABBATICALS .....	9
II.1.1 <i>Begrifflichkeiten und internationale Entwicklung des Konzepts</i> .....	9
II.1.2 <i>Sabbaticals aus organisationaler und bildungspolitischer Perspektive</i> .....	13
II.1.3 <i>Sabbaticals aus individueller Nutzungsperspektive</i> .....	28
II.1.4 <i>Kapitelfazit</i> .....	36
II.2 LEHRERGESUNDHEIT ALS ZIELPERSPEKTIVE.....	39
II.2.1 <i>Rahmenbedingungen und Relevanz</i> .....	39
II.2.2 <i>Optionen zwischen Belastungsreduktion und Ressourcenstärkung</i> .....	63
II.2.3 <i>Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften</i> .....	73
II.3 LEHRERBILDUNG ALS ZIELPERSPEKTIVE .....	77
II.3.1 <i>Rahmenbedingungen und Relevanz</i> .....	77
II.3.2 <i>Optionen zwischen Anpassungslernen und Persönlichkeitsentfaltung</i> .....	98
II.3.3 <i>Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften</i> .....	107
II.4 SABBATICALNUTZUNG IM VERLAUF DES LEHRERBERUFS.....	111
II.4.1 <i>Berufliche Entwicklung</i> .....	111
II.4.2 <i>Berufliches Selbstverständnis</i> .....	119
II.4.3 <i>Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften</i> .....	128
<b>III PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG</b> .....	<b>133</b>
III.1 KONZEPTION .....	133
III.2 ZIELSETZUNG .....	137
<b>IV METHODISCHES VORGEHEN</b> .....	<b>139</b>
IV.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN UND DATENERHEBUNG .....	139
IV.1.1 <i>Vorgehen und Stichprobe</i> .....	139
IV.1.2 <i>Methode des problemzentrierten Interviews</i> .....	141

IV.2	DATENAUFBEREITUNG UND -AUSWERTUNG.....	145
IV.2.1	<i>Dokumentation</i> .....	145
IV.2.2	<i>Methode der qualitativen Inhaltsanalyse</i> .....	146
<b>V</b>	<b>ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>157</b>
V.1	SABBATICALVERORTUNG IM LEBENS LAUF.....	157
V.1.1	<i>Sabbaticalnehmer/innen</i> .....	157
V.1.2	<i>Anlässe und Zeiten</i> .....	178
V.2	SABBATICALNUTZUNG.....	193
V.2.1	<i>Planung und Gestaltung</i> .....	193
V.2.2	<i>Erfahrungen und Bewertung</i> .....	221
<b>VI</b>	<b>DISKUSSION .....</b>	<b>271</b>
VI.1	METHODENDISKUSSION.....	271
VI.2	ERGEBNISDISKUSSION .....	277
VI.2.1	<i>Lehrersabbaticals und Lehrergesundheit</i> .....	277
VI.2.2	<i>Lehrersabbaticals und Lehrerbildung</i> .....	286
VI.2.3	<i>Lehrersabbaticals im Berufsverlauf</i> .....	294
VI.2.4	<i>Lehrersabbaticals und Schulorganisation</i> .....	302
<b>VII</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK.....</b>	<b>309</b>
	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>313</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>317</b>
	<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>318</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>319</b>
	<b>ANHANG 1: KURZFRAGEBOGEN .....</b>	<b>359</b>
	<b>ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN .....</b>	<b>360</b>

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche individuellen Einsatz- und Nutzungsstrategien Sabbaticallehrkräfte verfolgen und durch welche Faktoren die damit einhergehenden Ziele, Deutungen und Vorgehensweisen beeinflusst sind. Die Daten stammen aus einer empirischen Befragung hessischer Lehrkräfte zum Thema. 28 Lehrer/innen aller Schulformen, die mindestens eine Sabbaticalzeit durchlaufen haben, wurden mittels qualitativer Interviews befragt. Ausgehend von der Tatsache, dass die Nutzung und Gestaltung des Sabbatjahres den Lehrkräften freigestellt ist, wird die Annahme zugrundegelegt, dass die Motive für und die Ziele und Nutzung in Verbindung mit einem Sabbatical abhängig sind von der individuellen beruflichen Situation und vom (beruflichen) Selbstverständnis des Individuums, das die Auszeit nimmt. Die individuelle berufliche Situation in Relation zur beruflichen Entwicklung und das professionelle Selbstverständnis sollten sich in der Gestaltung und Nutzung eines Sabbaticals widerspiegeln.

Die Arbeitshypothese kann anhand der gewonnenen Daten weitgehend bestätigt werden, da aus den Ergebnissen zu entnehmen ist, dass sowohl das Selbstverständnis der einzelnen Lehrkraft, als auch der Stand der individuellen beruflichen Entwicklung die Einsatz- und Nutzungsstrategien von Sabbaticalzeiten wesentlich beeinflussen. Die bildungspolitisch intendierten Nutzungsperspektiven Gesundheit und Bildung spiegeln sich durchaus in den Aussagen der Befragten wider. Ferner werden Einflüsse der Sabbicalerfahrungen und sich daraus ergebende Modifikationen im Selbstverständnis auf die Nachfolgezeit offenkundig. Gleichzeitig erhält das Sabbatical in einigen Fällen eine Art Inselcharakter innerhalb des beruflich-biographischen Entwicklungsverlaufs, der durch eine von der jeweils präsenten Entwicklungsphase stark entkoppelten Auszeitgestaltung und von einer perspektivisch genährten Erfahrungssammlung gekennzeichnet ist. Andere Sabbicalstudien kommen hinsichtlich der strategischen Verortung persönlicher Auszeiten zu ähnlichen Erkenntnissen. Der Inselcharakter wird wissenschaftlich bislang nicht beachtet. Eine individuelle Bedeutung der bildungspolitischen und wissenschaftstheoretischen Sabbicalzieldimensionen Gesundheit und Bildung ist zu konstatieren. Vergleichbare Gestaltungsinitiativen richten sich vorrangig auf Aspekte der temporären Belastungsreduktion sowie der allgemeinen Ressourcenstärkung und Persönlichkeitsentfaltung. Dennoch sind im Kontext von Gesundheit vereinzelt kontraproduktive Effekte für das Individuum nachweisbar.

Die Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, der schulorganisatorischen Implementation individueller Sabbaticals mehr Beachtung zu schenken, um zukünftig eine beiderseitige Win-Win-Situation noch wahrscheinlicher werden zu lassen.

## Abstract

The work in hand, examines which individual intended strategies sabbatical teachers pursue and by which factors the aims, interpretations and procedures accompanying that are influenced by it. The data originate from an empirical questioning of Hessian teachers to the topic. Interview statements are qualitatively evaluated of 28 teachers of all school forms who went through at least one sabbatical leave. Starting out from the fact that the use and design of the sabbatical year is left up to the teachers, it is stated that the motives for and the aims and use in connection with the time-out are dependent on the individual vocational situation and the (vocational) selfconcept of the individual. The individual vocational situation in relation to the vocational development and the professional self concept should be reflected in the design and use of a sabbatical leave.

The working hypothesis is confirmed to a large extent, as the results show, that both, the selfconcept of the single teacher and the grade of the individual vocational development substantially affect the employment and intended strategies of sabbatical leave periods. The politico-educationally desired perspectives health and education are mirrored to a certain extend in the teacher's statements. Further-more the experiences of a sabbatical leave obviously result in modifications in the selfconcept during the preceding time span. At the same time, in some cases a sabbatical leave possesses a kind of island character within the vocational biographical development. This is indicated by a time-out design that is strongly decoupled from the present vocational developmental stage and is primarily characterized by a perspective directed experience collection. Similar results were obtained in other studies on sabbatical leaves with respect to the strategic time point for a decision to take a sabbatical leave. Yet, the island character was scientifically overlooked. An individual meaning of the politico-educational intended perspectives of health promotion and education can also be stated. Comparable design initiatives primarily focus on aspects of temporary load diminution, general resource refreshment and personality development. Nonetheless, in some cases counterproductive effects may occur in regard to individual health promotion.

In conclusion, the results suggest the necessity to primarily focus on a guided implementation of individual sabbatical leaves on the schools organizational level, to make a genuine Win-Win situation for future sabbatical leaves more likely.

## I Einleitung und Problemhinführung

Eine zeitlang tun und lassen können, was man möchte, dem (Berufs-)Alltag den Rücken kehren. Ein Traum, der seit 1987 für Berliner Lehrer/innen und seit dem Schuljahr 1996/97 auch für Hessens Lehrkräfte im Rahmen von Sabbaticals gelebt werden kann. Das Sabbatical als Variation einer Teilzeitbeschäftigung mit anteiliger Lohnfortzahlung und Weiterbeschäftigungsgarantie eröffnet dem Individuum grundsätzlich diverse Möglichkeiten autonomer Zeitgestaltung. Das Bereisen der Welt, die Übernahme familiärer Verpflichtungen oder das Nachgehen zeitintensiver Hobbys sind ebenso denkbar, wie das Verfassen einer Qualifikationsarbeit, die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten oder die berufliche Umorientierung.

Von Seiten der Arbeitgeber, in schulischer Hinsicht der Ministerien sowie der Bildungspolitik, ist die Einführung der Sabbicaloption mit unterschiedlichen Hoffnungen und Erwartungen an die Arbeitskraft des Einzelnen verbunden. Die Frühpensionierungswelle aufgrund von Überlastung und Erkrankung, das um sich greifende Burnoutsyndrom und/ oder die Fortbildungsunlust im Blick, gilt das Sabbatical nicht selten als eine Mehrzweckwaffe. So soll es bspw. Stress reduzieren und Regeneration fördern, Fortbildungszugänge erleichtern und den Horizont erweitern oder allgemein dem Erhalt der produktiven Arbeitskraft dienlich sein.

Wissenschaftliche Hinweise für das Themengebiet Belastung-Beanspruchung liegen dabei mannigfach vor, die in der Tat ein kritisches Licht auf eine längerfristige Ausübung des Lehrerberufs werfen. Auch hinsichtlich der Lehrerprofessionalität besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass diese sich erst ausprägt über die Ausbildungszeit hinaus und entsprechend im Verlauf der Berufstätigkeit einer Unterstützung und Weiterentwicklung bedarf. Eine entsprechende Fort- und Weiterbildungsbereitschaft im Sinne lebenslangen Lernens wird auch für Lehrer/innen gefordert und gefördert.

Das Sabbatical bietet scheinbar vielen Fragen eine interessante Antwort und fungiert darüber hinaus medial als exotischer Blickfang. Eine längere Befreiung vom alltäglichen Arbeitsfrust regt schnell die persönliche Phantasie an und bietet viel Raum für Spekulationen. Genährt werden die Vorstellungen noch durch individuelle Erfahrungsberichte in Printmedien und Radiosendungen, die den Anschein von Freiheit, Abenteuer und Unbekümmertheit erwecken.

Wissenschaftlich stoßen die Erkenntnisse schnell an ihre Grenzen, Fragen wie z. B.: „Wie sieht die Sabbicalnutzung von Seiten der Lehrer/innen in Anbetracht der hohen bildungspolitischen Erwartungen in der Realität aus?“, „Werden die unterstellten Potenziale auf individueller Seite

erkannt und realisiert?“ oder „Welche persönlichen Motive verbergen sich hinter der tatsächlichen Sabbaticalgestaltung?“ bleiben bislang weitestgehend unbeantwortet oder können allenfalls auf Grundlage von Adaptionen außerschulischer und internationaler Kenntnisse antizipiert werden.

International hat die Sabbicaloption eine lange und vielfältige Tradition, die verbunden ist mit Heimatzeiten für britische Militärbedienstete der ehemaligen australischen Kolonien, den Forschungsphasen von amerikanischen Universitätsprofessoren, den Arbeitsmarktreglementierungen zu Gunsten dänischer Arbeitsloser oder eben mit Freistellungszeiten von Lehrkräften bspw. zu Fortbildungszwecken.

Eine Übertragung solcher und anderer internationaler Erfahrungen sind speziell aufgrund nationaler Besonderheiten in Bildungssystem und Gesetzgebung nur begrenzt möglich. Deshalb möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur systematischen Aufklärung des Phänomens der individuellen Sabbicalnutzung im Schulkontext unter nationalen Rahmenbedingungen leisten. Vor dem Hintergrund des bislang als gering einzustufenden Wissens über Sabbicals, speziell Lehrersabbicals in Deutschland, liegt das Interesse der vorliegenden Arbeit auf der individuellen Verortung solcher Auszeiten im eignen (beruflichen) Lebenslauf.

Ziel der Arbeit ist es, empirisch fundierte Erkenntnisse zur Ermittlung individueller, rollenbezogener Einsatz- und Nutzungsstrategien von Lehrersabbicals zum Thema beizusteuern. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- Warum entscheiden sich Lehrer/innen für ein Sabbatical, d. h. welche Zusammenhänge stellen sie zwischen ihrer individuellen und beruflichen Lebensplanung her?
- In welcher Phase ihres Lebens und/ oder ihrer Berufstätigkeit nehmen sie sich eine Auszeit?
- Was beeinflusst sie bei ihrer grundsätzlichen Entscheidungsfindung und konkreten Umsetzung der Auszeit und wie stimmen sie die Ansprüche von Person und Situation aufeinander ab?
- Wie bewerten sie im Nachhinein für sich die gewonnenen Erfahrungen?

### **Aufbau der Arbeit**

Konzeptionell gliedert sich die vorliegende Arbeit in die zwei Bausteine der theoretischen Rahmenkonzeption und empirischen Untersuchung.

Im ersten Teil wird die Sabbicalthematik theoretisch im Lehrerberuf verortet. Das Kapitel II der Arbeit widmet sich dem Stand der Forschung, sowohl hinsichtlich des Sabbicals (II.1) als

auch bzgl. Lehrergesundheit (II.2) und Lehrerbildung (II.3) als wesentliche wissenschaftliche und bildungspolitische Begründungen entsprechender Auszeiten. Erst einmal wird dazu der Sabbaticalbegriff erläutert und dessen internationale Entwicklungsdimensionen historisch dargestellt. Daran anknüpfend wird die aktuelle nationale Verbreitung des Konzepts hinsichtlich Einsatz- und Nutzungsstrategien diskutiert. Dabei wird die organisational-bildungspolitische und die individuelle Perspektive differenziert. Das Unterkapitel II.1 endet mit einem thematischen Zwischenfazit. Der Gegenstand Lehrergesundheit als Zielperspektive für die Sabbaticalnutzung wird zunächst entlang von Rahmenbedingungen, wie Belastungsfaktoren und Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf, sowie Relevanz erläutert. In einem zweiten Schritt wird das Spannungsfeld der optionalen Sabbaticalnutzung zwischen Belastungsreduktion und Ressourcenstärkung eröffnet. Kapitelabschließend wird ein Zwischenfazit gezogen und Implikationen für die Lehrersabbaticalgestaltung formuliert. Analog wird das Thema Lehrerbildung als alternative oder ergänzende Zielperspektive der Sabbaticalnutzung behandelt. Zunächst werden Rahmenbedingungen und Relevanz von Lehrerbildung im Kontext geklärt, dann die Optionen der Sabbaticalgestaltung zwischen Anpassungslernen und Persönlichkeitsentfaltung aufgespannt. Mit einer knappen Zusammenfassung und ergänzenden Implikationen für die Sabbaticalnutzung schließt auch das Teilkapitel II.3.

Darüber hinaus wird im Kapitel Stand der Forschung die Sabbaticalverortung im Lebenslauf, speziell im Lehrerberuf, (II.4) behandelt. Dazu werden die Theoriekonstrukte ‚berufliche Entwicklung‘ und ‚berufliches Selbstverständnis‘ erläutert. Erneut werden Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften extrahiert.

Der Stand der Forschung mündet in die Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit (III). Die theoretischen Erkenntnisse und aufgezeigten Forschungsdefizite werden zu Konzeption, Hypothesen und Fragestellung zusammengeführt.

Der zweite Teil der Arbeit stellt die eigene empirische Untersuchung zum Thema vor. Dafür wird zuerst das methodische Vorgehen erläutert (I). Dieses umfasst zum einen das durch Hypothesen unterfütterte Untersuchungsdesign und die Datenerhebung inkl. Vorgehen und Stichprobe sowie die begründet gewählte Methode des problemzentrierten Interviews. Die durchgeführte Untersuchung basiert auf einer Erhebung, die im Zeitraum September 2005 bis März 2006 28 Sabbaticallehrer/innen hessischer Schulen einbezog. Zum anderen wird die Datenaufbereitung und -auswertung beschrieben, in den Teilkapiteln Dokumentation der gewonnenen Daten und der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in Kapitel V dargestellt entlang der Sabbaticalverortung im Lebenslauf (V.1) und der Sabbaticalnutzung (V.2). Das Kapitel zur Platzierung des Sabbaticals im eigenen Lebenslauf stellt zunächst die Sabbaticalnehmer/innen entlang von Sozialdaten sowie ihres Selbstverständnisses dar. In einem zweiten Schritt werden die Anlässe und Zeiten, die die Sabbaticalentscheidung und -umsetzung maßgeblich beeinflusst haben, vorgestellt. Das Teilkapitel Sabbaticalnutzung widmet sich der konkreten Planung und Gestaltung der Auszeit sowie den gewonnenen Erfahrungen und der Bewertung der Sabbicaloption insgesamt.

Es folgt im Anschluss die Diskussion der Ergebnisse, einmal im Hinblick auf das gewählte methodische Vorgehen (VI.1) und zum zweiten bzgl. des Inhalts (VI.2). Letztere bezieht sich analog zur Struktur beim Stand der Forschung auf die Aspekte der Lehrergesundheit und der Lehrerbildung sowie Lehrersabbaticals im Berufsverlauf. Ergänzung erfährt die Ergebnisdiskussion durch das Thema Lehrersabbaticals und Schulorganisation, das den Blick auf die schulorganisatorische Integration von Sabbaticals richtet.

Abschließend mündet die Arbeit in das Kapitel VII Schlussfolgerungen und Ausblick.

## II Stand der Forschung

### II.1 Sabbaticals

#### II.1.1 Begrifflichkeiten und internationale Entwicklung des Konzepts

Das englische Wort Sabbatical (dt. Sabbatjahr) leitet sich vom hebräischen Wort *šəḇaʿat* (Meyers Lexikon online) ab, was übersetzt ‚ruhen‘ bedeutet und für den gleichnamigen traditionellen Ruhetag in der jüdischen Religion steht (Schmitz 1993). Aus dem biblischen Kontext übernommen, in dem es z. B. in den zehn Geboten heißt: „Sechs Tage lang sollst du arbeiten und all deine Geschäfte verrichten. Doch der siebte Tag ist ein Ruhetag für den Herrn, deinen Gott. Du sollst an ihm keinerlei Arbeit tun [...]“ (2. Mo 20,9 f.), stehen Sabbaticals heute für Arbeitsunterbrechung unter Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses.

In der Neuzeit wurde diese Idee Ende des 19. Jahrhunderts von amerikanischen Universitäten und Colleges aufgegriffen, die ihren Professor/inn/en nach ein paar Jahren der Lehrtätigkeit eine Auszeit insb. für Forschungs- und Professionalisierungszwecke ermöglichten (Belcher 1913; Cooper 1932; Moore, Hedges 1971; historischer Überblick: Eells, Hollis 1962; Monroe 1913). Parallel zum amerikanischen Sabbatical Leave wurde in den 1860er Jahren in Australien das sog. Long Service Leave (LSL) eingerichtet. Dieses ermöglichte den britischen in die australischen Ansiedlungen abgeordneten Staatsbediensteten nach zehn Jahren Dienst in den Kolonien für bezahlte sechs bis zwölf Monate in ihre Heimat nach Großbritannien zurückzukehren (Burgess et al. 2002).

Als Freistellungszeit für Forschung und Weiterbildung setzte sich die Auszeit im Laufe der Jahre auch an europäischen Hochschulen durch und dehnte sich langsam im öffentlichen Dienst und in die freie Wirtschaft aus (z. B. AT: Fankhauser 1999; Hackl 2003; CH: Hess 1988; DK: Höcker 2001; Madsen 1999). Neben autonomen Sabbaticalkonzepten, gab es umfassende Ideen zur biografieorientierten Arbeitszeitgestaltung, in denen das Sabbatical nur ein Baustein von vielen darstellte. Rehn (1973; 1974) plädierte bspw. für eine arbeitsmarktpolitische Gesamtlösung, die

„wünschenswerte, nicht erzwungene Veränderungen im Arbeitskräfteangebot ohne ähnliche Veränderungen der Einkommensverhältnisse der einzelnen fördert, so daß an die Stelle unfreiwilliger und »unproduktiver« Arbeitslosigkeit erwünschte Freizeit und nützliche Studienarbeit (Weiter- und Fortbildung, Umschulung) treten.“ (1974, 426, Hervorhebung im Original)

„Zahlungen aufgrund des laufenden Einkommens zur Deckung der Kosten für Alters- und Invalidenpensionen, für Urlaub und »Sabbaticals«, für ein bestimmtes Maß an Studien und Ausbildung über das Pflichtschulalter hinaus würden – zusammen mit allen anderen Sozialversicherungsleistungsbeiträgen [...] – an einen zentralen Fonds fließen und unter dem individuellen Konto jedes Einzelnen registriert werden.“ (1973, 350, Hervorhebung im Original, Auslassung S. H.)<sup>1</sup>

Mit der Verbreitung der Sabbaticalidee in unterschiedlichste Arbeitskontexte differenzierte sich entsprechend der Umsetzungsrahmen. Bezahlungs-, Umfangs-, Rückkehrmodalitäten u. a. wurden und werden in der Folge arbeitgeberspezifisch gehandhabt und ausgehandelt. Die Konsequenzen zeigen sich in mannigfachen Realisierungsvorstellungen und -varianten und diversen Begrifflichkeiten. Die verwendeten Begriffe verweisen insbesondere auf unterschiedliche Zeitumfänge: Während ein Sabbatjahr explizit einen Zeitraum von zwölf Monaten umfasst, kann ein Sabbatical eine Dauer von drei bis zwölf Monaten haben und ein Kurzsabbatical sich auf ein bis drei Monate beziehen. Blockfreizeiten (z. B. Klein-Schneider 1999) bezeichnen hingegen kürzere Freiphasen mit einem Umfang zwischen einigen Tagen und mehreren Wochen. Ferner finden Begriffe, wie z. B. Flex-Leave (Fritzel, Vaterrodt 2002) oder Timeout/ Time-Out (Büchi et al. 2003; Rohmeder 2002) in der freien Wirtschaft Verwendung, meist vor dem Hintergrund eines an die Sabbaticalidee angelehnten, jedoch eigens auf den jeweiligen Arbeitgebenden zugeschnittenen Programms (ähnl. Brockbartold 2001; Meussen, Stehr 2003; Rauscher, Schuller 2001). Im englischsprachigen Raum wird der Ausdruck ‚leave of absence‘ dem Terminus sabbatical year aufgrund der biblischen Assoziationen mit der Zeitperiode sieben und Freizeit vorgezogen (z. B. Belcher 1913). Der Gebrauch des Wortes Langzeiturlaub (z. B. Becker 1994; Beyer 1986; Blum, Zaugg 1999; Paegle, Grieger 1999) in diesem Kontext ist ähnlich irreführend, da ein Sabbatical aufgrund seiner Auswirkungen auf Arbeitgebenden und -nehmenden (Kapitel II.1.2) mit dem alltäglichen Verständnis von Urlaub nur bedingt etwas gemein hat. Begriffliche Unterscheidungen werden außerdem hinsichtlich des Verwendungszwecks vorgenommen, so dass bspw. von einem Educational Sabbatical gesprochen wird (Goldston 1973) oder Officer Sabbaticals (Thie et al. 2003).

---

<sup>1</sup> Ein ähnliches Modell ist in den Niederlanden seit dem Jahr 2006 in Kraft: „In einer individuellen Vereinbarung können Berufstätige Gelder aus ihrem Bruttoarbeitslohn in einen Lebenssparplan investieren. Das Geld von diesem Sparkonto kann später für eine Vielzahl von unbezahlten Abwesenheiten vom Arbeitsplatz verwendet werden, etwa zur Pflege von Kindern, der kranken Eltern, Ausbildung, ein Sabbatical oder Frührente.“ (Kommission Familie und Demographischer Wandel 2005, S. 70).

## Verbreitungsgrad

Zum aktuellen Verbreitungsgrad liegen nur wenige fundierte Angaben vor. Die 1998 im Auftrag der europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen durchgeführte repräsentative Umfrage zu den Erwerbswünschen und Arbeitszeitpräferenzen von Beschäftigten der damals 15 europäischen Mitgliedsstaaten und Norwegen (Bielenski 2000, populationsbasiert mit ca. 30.000 Personen im erwerbsfähigen Alter von 16-64 Jahren) erbrachte, dass 57% (Europa) und 53% (Deutschland) der Befragten sich grundsätzlich vorstellen könnten, ein Sabbatical als Karriereunterbrechung für sich zu nutzen. Unter Berücksichtigung einschränkender Faktoren, wie der Einschätzung, ob ein Sabbatical auf dem aktuellen Arbeitsplatz möglich wäre, eine Auszeit auch bei Einkommenseinbußen um mehr als die Hälfte in Frage käme und die Freiphase schon im Jahr nach der Befragung angetreten würde, reduziert sich die Interessentengruppe für Europa auf einen „harten Kern“ (236) von 7%. Bei einer Untersuchung von Zimmermann (1999) fällt die bisherige Inanspruchnahme noch geringer aus, maximal 2% der Beschäftigten aus den befragten Organisationen (n=42 Betriebe mit innovativen Arbeitszeitmodellen<sup>2</sup>) entscheiden sich für das besagte Modell. Eine Umfrage unter Führungskräften aus dem Personalbereich zu den Themen Langzeitarbeitskonto und Vertrauensarbeitszeit durch die Arbeitszeitberatung Hoff (Hoff, Priemuth 2001, n=170) ergab, dass gut ein Drittel (35%) der Betriebe ihren Beschäftigten Langzeiterlaube/ Sabbaticals ermöglichen möchten. Im Unterschied dazu bieten Schätzungen zu Folge aktuell weniger als drei Prozent der Unternehmen die Möglichkeit zu einem solchen an. Dies hängt z. T. mit dem Bekanntheitsgrad des Modells zusammen. Priebe (Priebe 2008, n=7 Personalverantwortliche und Betriebsratsvorsitzende aus 5 KMU) konnte nachweisen, dass speziell in kleineren und mittleren Unternehmen das Sabbaticalkonzept weitgehend unbekannt ist. Klenner et al. (2002), n=2520 Betriebe und Dienststellen aus allen Wirtschaftszweigen) kommen in ihrer Studie, die sie im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie (MASQT) des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt haben, zu dem Ergebnis, dass die Möglichkeit zu einer Auszeit in Form eines Sabbaticals bisher einem zu kleinen Personenkreis offen steht, nämlich 2,6% (3,3%, wenn man lange Freistellungsmöglichkeiten ohne explizite Sabbatical-Regelung hinzuzieht) der Arbeitnehmenden in Deutschland. Differenziert werden muss dabei allerdings hinsichtlich der Betriebsgröße:

---

<sup>2</sup> Die genaue Anzahl der mithilfe von schriftlicher Kurzbefragung oder Experteninterviews bei Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmerinteressenvertretung gewonnen Datensätze wird nicht benannt.

„Tendenziell gilt: Je größer der Betrieb, um so eher gewährt er den Beschäftigten die Möglichkeit eine längere Auszeit in Anspruch zu nehmen. So bieten 2,1% der Kleinbetriebe (1-19 Beschäftigte) die Möglichkeit eines Sabbaticals an. In Betrieben mit 20-199 Beschäftigten steigt dieser Wert auf 5,8%, bei Mittelbetrieben (200-499 Beschäftigte) sind es schon 7,2% und 16,4% der Großbetriebe (500 und mehr Beschäftigte) haben eine Sabbatical-Vereinbarung.“ (183)

Laut einer schweizerischen Befragung von Thom et al. (2002, n=1649 Personalverantwortliche verschiedener Unternehmen aus CH) stellt sich das Verhältnis von Zustimmung und Ablehnung wie folgt dar: 35,5% haben Sabbaticals bereits realisiert, 3,1% befinden sich in der Planungsphase, 26,1% halten es ferner grundsätzlich für erstrebenswert und nur 35,3% sprechen sich grundsätzlich gegen eine Sabbaticalmöglichkeit aus. Der Focus gibt einen ergänzenden Hinweis in diesem Zusammenhang: Gemäß einer Gewis-Umfrage (n=1053<sup>3</sup>) wurden von 18% der Befragten, die schon einmal ein Sabbatical in einem Zeitumfang von zwei bis drei Monaten oder länger beantragt haben, 31% abschlägig beschieden (Kleine 2001).

---

<sup>3</sup> Es werden keine konkreten Angaben zum Untersuchungsaufbau und zur Stichprobe gemacht.

## II.1.2 Sabbaticals aus organisationaler und bildungspolitischer Perspektive

### Organisationale Einführungsmotive

Ende der 1980er/ Anfang der 1990er Jahre begann in Deutschland die öffentliche Debatte um Sabbaticals z. B. mit Blick auf Arbeitsumverteilung der Lebensarbeitszeit (Hoff 1994; Knauth, Rutenfranz 1987) oder Sozialleistungsmanagement zur Mitarbeitermotivation (Wagner, Grawert 1993). Das Kurzsabbatical (Hoff 1994) wurde als staatlich gefördertes, arbeitsmarktpolitisches Steuerungsinstrument gefordert, bei dem dem Arbeitnehmenden ein Zeitraum von einem Kalenderquartal zur freien Verfügung mit 8/9 seiner Vergütung zugestanden werden sollte. Bei einer Nutzung mindestens einem Teil dieser Zeit im Sinne des Arbeitgebenden, sollte darüber hinaus Anspruch auf eine angemessene Einmalgratifikation bestehen. (Allmendinger 2003)

Distanziert von diesen ersten idealistischen Vorstellungen wird das Sabbatical inzwischen insb. als personalpolitisches Steuerungsinstrument genutzt, um z. B. auf stark schwankende Auftragslagen oder auf saisonal bedingte Personalüberkapazitäten reagieren zu können. Dabei steht die Motivation, Mitarbeitenden ihren Arbeitsplatz nicht kündigen oder auf die Kompetenzen und das Wissen der Mitarbeitenden auf Dauer nicht verzichten zu müssen, im Vordergrund (Blum, Zaugg 1999; Heisig 1999; Meussen, Stehr 2003; Möhlmann 1999; Paege, Grieger 1999; ähnlich Jost, Höreth 1997)<sup>4</sup>. Ebenso spielen umfassende bildungspolitische Aspekte keine Rolle (Ehmann 2000).

„Die Veränderung bzw. Neukonstituierung von Zeitinstitutionen, wie z.B. »Sabbaticals« oder freie Tage, steht nicht mehr unter den Vorzeichen einer großen Organisation, die sie als Teil einer langfristigen Strategie zur Hebung des Zeitwohlstandes anbietet, sondern entfaltet sich eher defensiv, etwa als Konzept zur Entlastung des Arbeitsmarktes [...]“ (Rinderspacher 2000, 57, Hervorhebung im Original, Auslassung S. H.)

---

<sup>4</sup> Noch radikaler in diesem Zusammenhang war die Implementierung von Sabbaticals in Dänemark zur Arbeitsmarktregulation. Als Mittel zum Abbau von Arbeitslosigkeit und Schaffung neuer Arbeitsplätze wurde in den 1990er Jahren ein Arbeitsplatz- Rotationsprogramm geschaffen, in dessen Rahmen „jeweils ein Mitglied einer Gruppe von vier Arbeitnehmern eine Woche bezahlten Urlaub [erhält] und damit einen Arbeitsplatz für einen fünften Arbeitnehmer frei [macht]“ (Madsen 1999, S. 232). Das Programm lief im März 1999 aufgrund von politischen Bedenken hinsichtlich eines Funktionsmissbrauchs der Arbeitslosenversicherung aus. (Höcker 2000; Westergaard-Nielsen 2001)

Übergreifend zielen Sabbaticals auf eine langfristige Bindung an die Organisation und die produktive Erhaltung der Arbeitskraft des Einzelnen. Entsprechend ist das Sabbatical in der wissenschaftlichen Literatur im Bereich der Arbeitszeitgestaltung oder -flexibilisierung/ -individualisierung (Beyer 1986; Blum, Zaugg 1999; Gutmann 1999; Ludewig 2001; Thom et al. 2002; Urban 2000) und dem Personalmanagement angesiedelt (z. B. Priebe 2008).

In einer Befragung von Deller (2004, n=31 Mitarbeitende einer Unternehmensberatung) werden v. a. drei Gründe für die Einführung des Sabbatical-Programms angeführt: (1.) Wirtschaftlichkeit, Kostenersparnis, wirtschaftliche Lage, (2.) Mitarbeiterbindung und -motivation, Wissenserhalt und (3.) Mitarbeiterreduktion, Entlassungsalternative. Vereinzelt ergänzt wurden diese Aussagen mit den Begründungen (4.) „Aus der Vergangenheit lernen, Unruhe vermeiden“ und (5.) „Work-Life-Balance, Schonung der Mitarbeiter“ (133).

### **Organisationale Vertragsbedingungen und Nutzungsvorstellungen**

Inzwischen gilt überwiegend, dass die Freiphase durch Mehrarbeit vorgearbeitet wird. Das durch eine Verlängerung der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit geschaffene Zeitguthaben wird auf einem Langzeitkonto/ Lebensarbeitszeitkonto (Heisig 1999; Hoff 2001; Hoff, Priemuth 2001; Ludewig 2001; ähnlich Teriet 1976) für die entsprechende Auszeit angespart und später verrechnet, wodurch Zusatzkosten mithilfe von additiver Lohnfortzahlung für den Arbeitgebenden entfallen. Ähnlich verhält es sich mit der Akkumulation von Teilen des Jahresurlaubs (Bellmann, Gewiese 2003). (Überblick verschiedener bereits angewendeter Modelle: Zimmermann 1999)

Die Nutzung der so gewonnenen Zeit ist zum größten Teil zweckungebunden und obliegt dem Sabbaticalnehmenden. In Ausnahmefällen werden Vereinbarungen hinsichtlich Fort- und Weiterbildung getroffen. Entsprechend selten finden Controllinginstrumente zur Messung des Erfolges eine Anwendung (z. B. Büchi et al. 2003).

Unabhängig von verbindlichen Festlegungen bestehen z. T. von Seiten der Arbeitgebenden, insb. allerdings von Seiten der Wissenschaft, Vorstellungen über wünschenswerte oder günstige Gestaltungsansätze für ein Sabbatical. Diese sind vielfältig und variieren in Abhängigkeit von Organisation, Person, arbeitsmarktpolitischer Lage und Ideologie z. B. hinsichtlich Entgeltausgleich, Dauer, Verwendungszweck, Wartezeit und Anrecht (Bachler 1995; Becker 1994).

Als besonders erstrebenswert werden arbeitsplatzorientierte Nutzungspläne angesehen, die z. B. der Fort- und Weiterbildung im engeren Sinne oder der Sammlung von Auslandserfahrungen

dienen (Priebe 2008). Zimmermann (1999) spricht in diesem Zusammenhang explizit von „Weiterbildungssabbaticals“ (135). Im Kontext lebenslangen Lernens wird im Sabbatical auch das Potenzial zur Ermöglichung von Lernzeiten, ähnlich dem Bildungsurlaub (Überblick z. B. Kuhlenkamp 1999), im Rahmen von Lernzeitkonten gesehen (z. B. Faulstich, Schmidt-Lauff 2000; Seifert 2003). Umgekehrt könnte das Sabbatical praktikabel bei der Verrechnung ungenutzter Lernzeitansprüche sein (Dobischat, Ahlne 2003; Sauter 2001; Seifert 2001).

Ferner zielt das Ermöglichen von Auszeiten auf die Stärkung der Attraktivität des Arbeitgebenden und dient der Bindung an diesen, der Identifikation mit diesem und als Arbeitsanreiz (Beyer 1986; Büchi et al. 2003, n=10 Unternehmungen aus CH; Hoff 2001; Paege, Grieger 1999; Wagner, Grawert 1993). Von Seiten der Befürworter werden Sabbaticals als Win-Win-Situation verstanden, da sie gleichermaßen dem Arbeitgeber und dem Arbeitnehmer langfristig Vorteile bieten (Flüter-Hoffmann, Solbrig 2003; Meussen, Stehr 2003). Goldston (1973) schildert ein „three-phase-sabbatical-program“ (66): Die erste Phase ist gedacht als ein strukturiertes Fort- und Weiterbildungsprogramm für Personen ab 35 Jahren, die zweite Phase steht Mitarbeitenden ab etwa 50 Jahren offen und ist inhaltlich deutlich weniger arbeitsorientiert. Die dritte Phase dient der Vorbereitung auf den Ruhestand und hat entsprechend die Zielgruppe der ab 62jährigen (ähnlich Teriet 1978).

### **Organisationale Vorbehalte**

Nicht nur bei Kritikern, gibt es dennoch Vorbehalte gegenüber der Umsetzung von Sabbaticals. Insbesondere arbeitsorganisatorische Bedingungen wie Abwesenheitsregelung und Wiedereingliederung des Sabbaticalnehmenden lösen Bedenken aus und verhindern nicht selten eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Modell (Büchi et al. 2003; Glaubrecht et al. 1988; Gutmann 1999; Jost, Höreth 1997; Seifert 1996, n=4 Unternehmen aus dem Bereich Nahrungsmittel-, Suppen- und Kaffeemittelindustrie in BW; Siemers 2005<sup>5</sup>; Teriet 1976).

Eine Expertenbefragung von Priebe (2008, n=7 Personalverantwortliche und Betriebsratsvorsitzende aus 5 KMU) macht Bedenken kleinerer und mittlerer Unternehmen deutlich. Die Abwesenheit insb. von Leistungsträgern in Schlüsselpositionen wird grundsätzlich als Problem gesehen. Befristete Neueinstellungen gehen mit beträchtlichem finanziellen Aufwand einher. Es bestehen Bedenken hinsichtlich Verlusten von Spezialwissen in dieser Zeit, das dann teuer

---

<sup>5</sup> Die Anzahl der Expertengespräche mit Vertreter/inne/n von Betriebs- und Personalräten und /oder Personalabteilungen in Privatunternehmen und im öffentlichen Dienst aus HB wird nicht benannt.

aktualisiert werden muss. Neben diesem formalen Reintegrationsproblem, werden Bedenken hinsichtlich kollegialer Unstimmigkeiten und Neidgedanken gehegt.

Der vermeintliche Vorteil für den Arbeitgebenden durch das Ermöglichen eines Sabbaticals besonders attraktiv zu sein und zu bleiben, birgt gleichzeitig das Risiko der Erkenntnis von Unabhängigkeit und Horizonterweiterung, was u. U. genau das Gegenteil bewirkt (Glaubrecht et al. 1988). In welchem Verhältnis die Seiten von Arbeitnehmendem und -gebendem von der Möglichkeit eines Sabbaticals profitieren, ist auch abhängig von den betriebsorganisatorischen Strukturen, in die die Sabbaticalregelung implementiert wird. Goldston (1973, n=266 chief executives aus US) differenziert drei Einflüssebenen der Entscheidung; (1.) die Organisationsstruktur, (2.) den Unternehmensbereich und (3.) die Unternehmenskultur: Hierarchische Strukturen, Handelsbereiche oder kleine Unternehmen, bei denen von einzelnen Personen viel in Bezug auf die Systemfunktion abhängt, sehen in Bezug auf Sabbaticals eher Nachteile für die Organisation. Ludewig (2001) versteht das betriebliche Flexibilisierungspotenzial von Sabbaticals im Kontext von Arbeitszeitkonten im Zusammenhang der Abhängigkeit von den den Mitarbeitenden zugestandenen Verfügungsspielräumen:

„In Abhängigkeit davon, wie die Verfügungsrechte über die Wahl der Länge und Lage dieser Ausgleichsmaßnahmen verteilt sind, erhöht sich die betriebliche Flexibilität nur eingeschränkt oder gar nicht.“ (307)

Als zentrale Voraussetzung für die Ausschöpfung des Sabbaticalpotenzials bewertet Teriet (1976) die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre für eine offene Auseinandersetzung mit solchen Arbeitszeitflexibilisierungsmaßnahmen, da nur so einem Arbeitnehmenden ermöglicht wird, sich mehr oder minder bedenkenlos für den Zeitraum des Sabbaticals vertreten zu lassen. Ähnlich verweist Siemers (2002) auf die nicht immer einfache Auseinandersetzung mit dem Arbeitnehmenden: „Dass ein Sabbatical nicht mit Leistungsunwillen oder Verlust an Leistungsvermögen gleichzusetzen ist, hat sich längst noch nicht herumgesprochen“ (24).

Wird das Sabbatical als Sozialleistung verstanden, geben Wagner/ Grawert (1993) resümierend folgendes zu bedenken:

„Nicht-monetäre Sozialleistungen nehmen an Bedeutung ab, wenn ihr individueller Nutzen nicht eindeutig erkennbar ist. Die Unternehmen kommen darüber hinaus vielfach in das Dilemma, derartige Leistungen kollektiv anzubieten, wodurch große Kostenblöcke

entstehen. Mitarbeitende nehmen derartige Leistungen zudem gerne als selbstverständlich hin.“ (204, im Original z. T. Hervorhebungen)

Aus der Sicht Zimmermanns (1999, n=42 Betriebe mit innovativen Arbeitszeitmodellen<sup>6</sup>) stehen Sabbaticals nicht selten in Konkurrenz zu anderen Arbeitszeitgestaltungsansätzen, wie bspw. Wahlarbeitszeiten und bedürfnisorientierten Teilzeitmodellen, die sich v. a. durch ein hohes Maß an Flexibilität auszeichnen. Ob als Übergangsregelung in den Ruhestand oder für eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, als flächendeckende Lösung für alle Beschäftigten gibt es meist geeignetere Alternativen. Trotzdem sollte das Sabbatical als Ergänzung zur Verfügung stehen, als Partnerlösung bei der Kindererziehung, zur Pflege von Angehörigen und insbesondere „zum Nutzen von Weiterbildung bzw. Mobilitätssicherung“ (162). In letzter Konsequenz scheinen sich Sabbaticals „mehr für planvolle und systematische sowie strategische Einsatzfelder im Interesse von Betrieb und Arbeitnehmern zu eignen, obwohl deren Vorhandensein in Einzelfällen durchaus auch lebensphasenorientierten Interessen nutzen kann“ (157, im Original z. T. kursiv). Und Cisek (2001) visioniert:

„der Langzeiturlaub zur Erfüllung lang gehegter Lebensträume oder zur »dysfunktionalen Weiterbildung« muß keine singuläre Unterbrechung der Arbeitsphase bedeuten. Bei weiterer ökonomischer Sättigung können alternierende Arbeits- und Ruhephasen zum selbstverständlichen Rhythmus werden, der das gesamte Erwerbsleben durchwirkt“ (45, Hervorhebung im Original).

Inwieweit dieses Szenario in der Zukunft die Regel statt eine Ausnahme darstellen wird, bleibt abzuwarten. Einigkeit besteht darin, dass sich das gesellschaftliche Selbstverständnis hinsichtlich des Normalarbeitsverhältnisses oder der Normalerwerbsbiographie grundlegend ändert (Beck 1986; Kohli 2003; Voß 1993) und Sabbaticals ihren Teil zu individualisierten Biographien beitragen (Bosch 2001; Holenweger 2001).

### **Einführungsmotive schulischer Sabbaticals und rechtliche Grundlagen**

Auch im Schuldienst ist ein Sabbat(halb-)jahr für Lehrkräfte in fast allen Bundesländern möglich (Döbrich et al. 2003; Zusammenschau GEW 2007). Verstärkte Rezeption im deutschsprachigen schulwissenschaftlichen Kontext erfährt das Sabbaticalmodell seit den 1980er Jahren. Im öffentlichen Dienst gibt es die Regelung zum Sabbatical seit 1987, Vorreiter war der Berliner

Schuldienst, Hessen folgte mit der Ansparmöglichkeit vom Schuljahr 1996/97 an (vom 31. Mai 1996 GVBl. I S. 273).

Rechtlich handelt es sich beim Sabbatical im öffentlichen Dienst um ein Teilzeitmodell, mit einer mehrjährigen Ansparphase und einem Freistellungszeitraum von einem halben oder einem ganzen Jahr (z. B. GEW 2007). In der Umsetzung bedeutet dies eine in einem entsprechenden Bewilligungszeitraum verminderte Unterrichtsverpflichtung, einschließlich entsprechender Besoldungsreduktion. Im Unterschied zu einer herkömmlichen Teilzeitbeschäftigung verteilt sich die Unterrichtsverpflichtung nicht gleichmäßig über den entsprechenden Bewilligungszeitraum, sondern ermöglicht im letzten Halb-/ Jahr des Zeitraumes eine Freistellung von jeglicher Dienstverpflichtung. Die aufgrund der Teilzeit reduzierten Dienstbezüge erstrecken sich hingegen über die gesamte Laufzeit des entsprechenden Bewilligungszeitraumes, so dass auch während des Sabbatjahres eine Besoldung erfolgt und eine Beihilfeberechtigung bestehen bleibt. Als Ansparmodus kann zwischen verschiedenen Möglichkeiten, bspw. 1/2, 2/3, 3/4, 4/5, 5/6 oder 6/7, gewählt werden. Hessen bietet außerdem eine zweite Ansparvariante an: Auf einem sog. Zeitkonto kann „die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung bei gleicher Bezahlung um maximal zwei Stunden erhöht [werden] [...]. Eine [...] Freistellung bei Weiterzahlung des Gehalts kann dann innerhalb von 12 Jahren erfolgen“ (HKM 1996, 44, Auslassung und Umstellung S. H.). Dienstverpflichtungen für den Sabbaticalzeitraum bestehen nicht. Eine Ablehnung, Verschiebung o. Ä. kann erfolgen, wenn dienstliche Belange entgegenstehen. Außerdem kann eine Bewilligung nur dann geschehen, wenn der Ausgleich „spätestens nach zwölf Jahren oder in dem Schuljahr abgeschlossen [ist], in dem die Lehrkraft das 63. Lebensjahr vollendet“ ( vom 31. Mai 1996 (GVBl. I S. 273) § 2 III, Anpassung S. H.). Die hohe Akzeptanz des Modells durch die Bundesländer sieht Klemm (1996) entsprechend in dessen „Kostenneutralität“ (136) für das jeweilige Land bei gleichzeitiger finanzieller Absicherung des Sabbaticalnehmenden begründet. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis und steht auch teilzeitbeschäftigten Lehrkräften offen.

---

<sup>6</sup> Die genaue Anzahl der mit Hilfe von schriftlicher Kurzbefragung oder Experteninterviews bei Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmerinteressenvertretung gewonnen Datensätze wird nicht benannt.

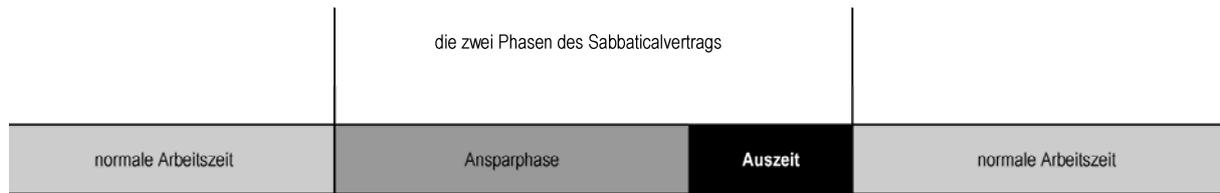


Abb. 1: Sabbaticalvertrag (Grundschemas)

Zu Beginn der 1980er Jahre erwuchs die Diskussion um die Einführung eines Sabbatjahres in den Schuldienst v. a. aus zwei Motiven: Zum einen wurde es als eine Möglichkeit zur Begegnung der schlechten Arbeitsmarktsituation von Lehrer/inne/n entdeckt (Radtke, Schweins 1986; Rasch 1985; später ähnlich für Österreich: Hackl 2003):

„Sobald nämlich Lehrer nicht nur kurzfristig, sondern für den Zeitraum eines Jahres oder länger beurlaubt werden, kann in entsprechendem Umfang zusätzliches Personal eingestellt werden, werden also weitere Arbeitsplätze im Schulbereich geschaffen.“ (Rux 1982, 331)

Schon (1932) hatte Schairer die Idee eines „Freijahres“ (112) in einem Artikel zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit, mit schwerpunktartiger Orientierung auf solche Berufe, „die mit der Erziehung der Jugend zu tun haben“ (117), artikuliert.

Zum anderen sollte die Beurlaubung für Fortbildungszwecke erfolgen (PhV Niedersachsen 1985; Rasch 1985); die GEW (1985; Lieberz-Groß 1985) sprach deshalb explizit von einem Fortbildungsjahr. Die bereits 1966 formulierte Empfehlung der ILO und UNESCO für eine längerfristige Freistellung von Lehrkräften zur Fort- und Weiterbildung mit Perspektive einer nachhaltigen Verbesserung deren Berufsstatus war ohne Konsequenzen geblieben: „Teachers should be granted study leave on full or partial pay at intervals.“ (95. (1))

Optimalerweise sollte das Sabbatical beiden Aspekten zugleich dienen (Abb. 2). So handelte es sich nach Einschätzung von Ruschhaupt-Husemann/ Starr (1987) bei den ersten Überlegungen zur Einführung eines Sabbaticals für Lehrer/innen

„um das einzige Modell im Spektrum der diskutierten Maßnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, das eine Synthese von arbeitsmarktpolitisch motivierten Begründungszusammenhängen im Zuge einer beschäftigungswirksamen Arbeitszeitpolitik und Qualifikati-

onsbedarfsgesichtspunkten im schulischen Beschäftigungssystem insbesondere vor dem Hintergrund der Altersstruktur der beschäftigten Lehrer vorsah.

Durch die Einbindung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen im Rahmen eines Sabbaticals sollte einerseits einem besonderen Qualifikationsbedarf der beschäftigten Lehrer aufgrund des fehlenden Neuzugangs von Lehrabsolventen in das Lehrerbeschäftigungssystem und andererseits der dadurch implizierten Fortschreibung einer extrem »fußlastigen« Alterspyramide Rechnung getragen werden.“ (11ff., Hervorhebung im Original)

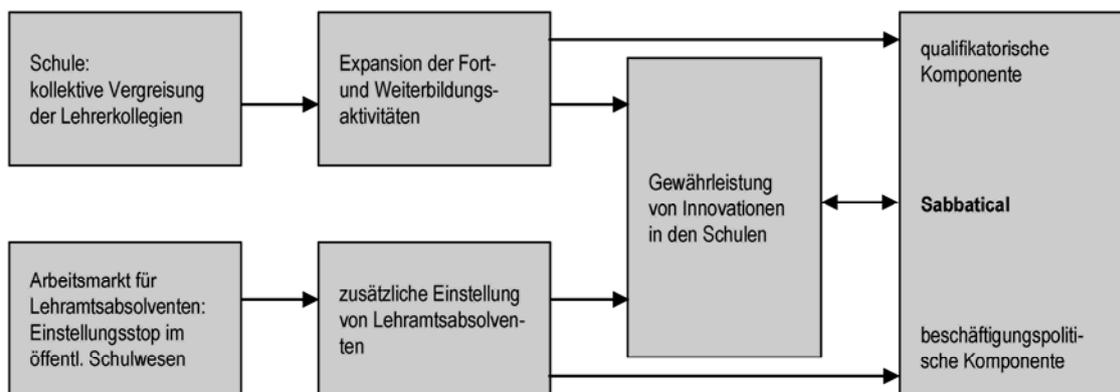


Abb. 2: Spezifische Begründungsmerkmale für die Einführung einer Sabbatical-Regelung in der Bundesrepublik Deutschland nach Ruschhaupt-Husemann/ Starr (1987, 15)

Wieder aufgegriffen wurde die Idee in den 1990er Jahren insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit Belastungs- und Beanspruchungsforschungen und Burnout von Lehrkräften als Perspektive zur produktiven Erhaltung der Arbeitskraft von Lehrenden (z. B. Barth 1992; Becker, Gonschorek 1990; de Lorent 1993; Döbrich 1994; Graudenz et al. 1995, n=303 Grundschullehrkräfte aus HE; Haedayet 2000; Neumann 1990<sup>7</sup>; Reheis 1998; Rudow 1994).

„Lehrerinnen und Lehrer sollten [...] die Möglichkeit zu psychophysischen Rehabilitationsprozessen in Form von Sabbaticals (von halbjähriger oder ganzjähriger Dauer) haben“ (Schönwälder et al. 2003).

<sup>7</sup> Die Anzahl der Experteninterviews mit Vertreter/inne/n aus der Schulverwaltung, der Lehrerfortbildung, der Lehrerausbildung und der Hochschule aus NI wird nicht benannt.

Ähnliches fordern Combe/ Buchen (1996), wobei ihre Formulierung allgemeiner gewählt ist und der Begriff des Sabbaticals o. Ä. nicht explizit aufgegriffen wird: „Was offensichtlich fehlt, keineswegs selbstverständlich ist und auch in der Arbeitszeit des Lehrers kaum einkalkuliert wird, ist ein festinstitutionalisierter Ort einer Prozeßreflexion.“ (288f) Auch bei Ulich (1996, n=20 Lehrkräfte aller Schulformen) und Schönknecht (1997) wird das Sabbatical indirekt als Vorschlag gegen das Ausbrennen/ Burnout oder als Rückzugsmöglichkeit zur Entschärfung von schwierigen beruflichen Phasen angeführt (allgemein auch Freudenberg 1974). Ideen zur Finanzierung gab es ebenfalls:

„Jeder Lehrer sollte nach einer bestimmten Dienstzeit Gelegenheit haben ein Jahr auszusetzen. Ein Finanzierungsmodell könnte darin bestehen, dass sich die Bundesländer, die Träger und die Lehrer an den Kosten beteiligen, die Lehrer eine »Sabbatversicherung« abschließen und die Kosten anteilig getragen werden.“ (Becker, Gonschorek 1990, 14, Hervorhebung im Original)

### **Schulische Rahmenbedingungen**

Aktuell wird das Sabbatjahr für Lehrkräfte in der wissenschaftlichen Literatur insb., ähnlich wie in der freien Wirtschaft auch (vgl. Seite 13ff), im Kontext von Arbeitszeit und ersten Personalmanagement- und Laufbahnregelungen diskutiert (z. B. Bellenberg et al. 2001; Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003; Forum Bildung 2001; Heitmann et al. 2002; Kremer, Sloane 1999; Schramm 1999). Klemm (1996) sieht z. B. in der Etablierung und Verschränkung der Konzepte Verteilung der Arbeitszeit auf das Leben, Sabbatjahr, Altersteilzeit und flexibel gestalteter Jahresarbeitszeit begünstigende Faktoren für eine angemessenere Verrechnung von Lehrerarbeit. Optimalerweise sollten diese mit Ergänzungen zu einem Arbeitszeitkonten-Modell zusammengeführt werden. Ähnlich schätzt Rudow (1994) das Potenzial der Auszeit ein:

„Mit dem Ziel der Verringerung der Gesamtarbeitszeit ist ein mögliches Sabbatjahr in zeitlichen Abständen zu erwägen. Es sollte besonders für ältere Lehrer in Frage kommen. [...] Auf diese Weise könnte auch einer frühzeitigen Pensionierung vorgebeugt werden.“ (175, Auslassung S. H.)

Nur vereinzelt wird der Wunsch nach einer verpflichtenden Neubesetzung der durch das Sabbatical freiwerdenden Arbeitsstellen oder deren Anteile, entsprechend ursprünglicher Überlegungen (vgl. Seite 19f.), geäußert (Hanau 1996; Krauss 1997). Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003) plädiert in einem Diskussionsentwurf für eine Reform des

Lehrerberufs und in diesem Rahmen u. a. für „Laufbahnregelungen, die von Vielfalt und Wechsel geprägt sind“ (14). Um Erfahrungssammlung und Innovationsbereitschaft institutionell zu begünstigen, sei es wichtig die Verweildauer des einzelnen Lehrenden zeitlich zu begrenzen und das Lehrersabbatjahr „als wiederkehrende normale Laufbahnstation für alle“ (14) einzurichten. Auch der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans Böckler Stiftung (2001) spricht sich für eine kontinuierliche Anpassung der Fort- und Weiterbildung an neue Aufgaben mithilfe von Sabbaticals aus:

„Ein im Berufsleben sich wiederholendes Sabbatjahr, das der Gewinnung von Erfahrungen in anderen Berufsfeldern, der Überprüfung von beruflich relevanten Wissensbeständen, dem Erwerb neuer Kompetenzen oder auch durch Muße der Distanz zum Berufsalltag dient, sollte gerade in einem Beruf, der das Leben Jugendlicher nach wie vor stark bestimmt, selbstverständlich werden.“ (28)

Da keinerlei Dienstverpflichtung für den Zeitraum des Sabbatjahres besteht, obliegt die Gestaltung der so gewonnenen Zeit der Lehrkraft selbst:

„Während traditionelle Urlaubstypen wie der Erholungsurlaub, der Bildungsurlaub oder der Mutterschafts- bzw. Vaterschaftsurlaub von vornherein eine bestimmte Zweckorientierung implizieren, ist der Begriff ‚Sabbatical‘ offen für vielfältige Ausrichtungen und Ansatzpunkte.“ (Ruschhaupt-Husemann, Starr 1987, 2f., Hervorhebung im Original)

Aus bildungspolitischer Perspektive werden unabhängig von dieser rechtlichen Grundlage mehr oder weniger vehement Ideen und Wunschvorstellungen hinsichtlich einer erstrebenswerten Nutzung eines Sabbatjahres formuliert. Hierzu zählen im Kontext von Professionalisierung insbesondere die „Kompetenzverstärkung“ (Lohrer 1991, 311) durch Fort- und Weiterbildung und die psychophysische Entlastung und/ oder Stärkung individueller Ressourcen. Durch die Möglichkeit von Sabbaticalphasen, so z. B. die Annahme des Wissenschaftsrates (2001), würde die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen grundsätzlich erleichtert (ähnlich Bellenberg et al. 2001; Klemm 1994; Rux 1982; Tacke 2000a). Für die Ausgestaltung des Sabbaticals werden explizit Optionen auf Fort- und Weiterbildung oder Erholung eröffnet:

„Damit erhalten die Beamtinnen und Beamten die Möglichkeit, sich ein Jahr lang aus ihrer dienstlichen Tätigkeit zurückzuziehen und sich während dieses Freijahres weiterzubilden, ihren besonderen Interessen nachzugehen oder einfach nur auszuspannen“ (MBS BB 2002, 569)

Die von Sieland und Tacke (2000) befragten 76 Expert/inn/en (bestehend z. B. aus Schulpsycholog/inn/en, Schulamtsdirektor/inn/en, Schulleiter/inne/n) wurden u. a. zu Möglichkeiten der Belastungsverringerung durch schulrechtliche Veränderungen wie z. B. dem Sabbatjahr befragt. Als Vorteile werden hier Regenerierung, Persönlichkeitsstärkung, Blickwinkelerweiterung und motivationaler Wiedereinstieg genannt. Bei Rudow (1994) heißt es: „Die in diesem Jahr [Sabbatjahr, S. H.] zur Verfügung stehende Zeit könnte für die obligatorische Weiterbildung, für die Arbeit mit Eltern, in der Öffentlichkeit und besonders zur Regeneration genutzt werden.“ (175, Einfügung S. H.) Auch Reheis (1998) sieht Potenzial für die Umsetzung regelmäßiger und ausgedehnter Fort- und Weiterbildungsphasen im Sabbatjahr. Allerdings nicht nur und zwangsläufig im klassischen Sinne ausschließlicher Qualifikation:

„Sabbatjahre können nicht nur dazu dienen, Weltreisen zu machen, Häuser zu bauen, Nachbarn oder Eltern zu pflegen. Sie sind auch sinnvoll, um einfach wieder aufzutanken, neugierig und fit zu werden in einem umfassenden Sinn, der nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Lust zur Arbeit einschließt. Drei Jahre Arbeit, ein Jahr Sabbat – das z.B. wäre ein guter Rhythmus für den Lehr-Lern-Prozess des Lehrers.“ (115).

Radtke und Schweins (1986) ergänzen ferner die Möglichkeit zur Reflexion und darausfolgend zur Restrukturierung der Arbeit sowie „außerhalb der Bildungsinstitutionen die Welt, auch die Lebenswelt der Schüler, kennenzulernen“ (178, Hervorhebung im Original; ähnlich Lightfoot 1983). Hinsichtlich eines Perspektivwechsels durch Tätigkeitsvariation interpretiert auch Maisch (2006) das Sabbaticalpotenzial. Im Sinne eines Wissensmanagements ermöglicht es „Wissen aus verschiedenen Perspektiven [zu] betrachten und in verschiedenen Kontexten probeweise an[zuh]wenden“ (210, Anpassung S. H.). Ein solches Ansinnen wird teilweise konkretisiert durch ein Plädoyer für Praktika in der Arbeitswelt/ Wirtschaft (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003; Forum Bildung 2001; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001), Auslandsaufenthalte (Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001) und Forschungstätigkeiten in Labors o. Ä. (Robert-Bosch-Stiftung 2006; Wunder 1999 spricht explizit von einem „Hochschul-Sabbatsemester“ (333); ähnlich PhV Niedersachsen 1985). Altrichter/ Mayr (2004) verstehen Sabbaticals als Möglichkeit beständige Forschungstätigkeit von Lehrkräften zu gewährleisten:

„Der Aufbau und die Förderung von Forschungskompetenz kann aber nicht nachhaltig durch einzelne Qualifizierungsmaßnahmen geschehen, sondern erfordert eine kontinuierliche Teilnahme am Forschungsgeschehen, die wiederum durch Strukturmerkmale der

Organisation gefördert werden kann, z.B. Förderung von Tagungsbeteiligung, sabbaticals und Infrastruktureinrichtungen“ (181, Hervorhebungen im Original).

Die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung, Ideen für eine engere Verzahnung von Wissenschaft und Berufstätigkeit oder eine Perspektiverweiterung durch Tätigkeitswechsel zwischen Schule und Wirtschaft sind keine neuen Forderungen im Kontext der Lehrentätigkeit (Kapitel II.3). Dennoch scheint das Sabbatjahr ein besonders günstiger Zeitraum für eine entsprechende Umsetzung zu sein, da die damit verbundenen Phasen bspw. als geeigneter und notwendiger Schritt zur Selbstorganisation von Lernprozessen angesehen wird (z. B. GEW Hauptvorstand 2001).

Neben einem Plädoyer für die Ermöglichung gibt es auch Forderungen nach mehr Nutzungsverbindlichkeit:

„In eine [...] Rahmenvereinbarung gehören auch Festlegungen über den Umfang der Pflichtfortbildung und ihrer Situierung in der unterrichtsfreien Zeit, im Sabbatjahr und in der Unterrichtszeit.“ (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, 256)

Eine rechtlich verankerte Rechenschaftslegung gibt es allerdings bislang nur in Sonderfällen. So wurden bspw. auf Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. in den Schuljahren 2001/02 sowie 2002/03 bis zu zehn Gymnasiallehrkräfte für jeweils ein Jahr zur Tätigkeit bei Unternehmen der bayerischen Wirtschaft beurlaubt. Als „Sabbatjahr für Lehrer/-innen in der Wirtschaft“ (vbw 2002) konzipiert, sollte der Verbesserung des Verhältnisses von Schule und Wirtschaft dienen:

„Dieses Modellprojekt bietet den beteiligten Lehrern die Gelegenheit, sich ein wirklichkeitsgetreues Bild von der vielfältigen Arbeit in einem Unternehmen zu machen. Die so gewonnenen Erfahrungen sollen an die Schüler und Kollegen mit einem hohen Multiplikatoreffekt weitergegeben werden.“ (vbw 2002, o. S.)

Eine weitere Sonderregelung stellt das sog. „Forschungssabbatical für Lehrer“ (Robert-Bosch-Stiftung 2006), das ebenfalls Gymnasiallehrkräften ermöglicht, am Zentrum für Molekulare Biologie der Universität Heidelberg mit Förderung der Robert Bosch Stiftung ein sechsmonatiges Forschungssemester zu absolvieren:

„In dieser Zeit bearbeiten sie ein wissenschaftliches Projekt und gewinnen dadurch Einblicke in moderne Forschungsstrategien, experimentelle Methoden und Theorie. Gleichzeitig verpflichten sich die Lehrer zur Mitarbeit im universitären Lehrbetrieb.“ (21)

Das Sabbatical zielt auf einen wechselseitigen Erfahrungsgewinn: Im Sinne einer besseren Verzahnung von Schule und Universität, sollen von der Unterrichtserfahrung und der Schulpraxis der Lehrkräfte auch die Lehramtsstudierenden profitieren. (Uni Heidelberg 22.09.2006)

### **Schulische Sabbaticalansätze im Ausland**

Vergleichbare Sabbaticalansätze wurden im Ausland bereits erprobt (Zusammenschau zu Sabbaturlaub zu Bildungszwecken in Europa Blackburn, Moisan 1986; Eurydice 2003; OECD Ländervergleich zum Sabbatjahr u. a. Halasz 2004):

Miech et al. (2001) geben eine Zusammenfassung von Professionalisierungsprojekten für Lehrkräfte in den USA, bei denen u. a. mini-sabbaticals zum Einsatz kamen, um die teilnehmenden Lehrenden für einen Zeitraum von acht Wochen von ihrer alltäglichen Schularbeit freizustellen. Für die Teilnahme an einem solchen Mini-Sabbatical muss jeder Interessent eine Bewerbung vorlegen, die eine für die Auszeit umzusetzende Projektidee enthält (Dumser 1991). Diese muss gleichermaßen die Interessen des jeweiligen Schulbezirks wie die der Schüler berücksichtigen. Im Falle einer Teilnahme sind alle im Sabbatical erarbeiteten Ergebnisse sowie ein abschließender Bericht Eigentum des Bezirks. Ergänzend sind die Resultate mit allen potenziellen Nutznießern im Kollegenkreis zu teilen.

In England werden Sabbaticals häufig zweckgebunden bzgl. Fort- und Weiterbildung vergeben. Beispiel hierfür ist eine Initiative in Kombination mit den Local Education Authorities (LEAs), die für Sabbaticalnehmende explizite Fortbildungsplätze zur Verfügung stellen (Brighouse 1995). Ein anderes Projekt aus der Vergangenheit (Zeitraum 2001-04) führte das Department for Education and Skills (DfES) durch, das Sabbaticals an erfahrene Lehrkräfte in sog. ‚challenging schools‘ vergab, die inhaltlich aus Phasen persönlicher und organisationaler Lernprozesse und Transfer des Gelernten in die Praxis bestanden (Downing et al. 2004, n=130). Parallel dazu existiert in England das sog. ‚secondment‘, das es Lehrkräften ermöglicht für einen bestimmten Zeitraum eine berufliche Tätigkeit außerhalb ihres Berufsalltags, z. B. als Schulberater, zu übernehmen (Holly 1989).

In Israel gibt es ein nationales Sabbatjahr-Programm (Überblick Ruschhaupt-Husemann, Starr 1987), das Lehrkräften eine z. T. inhaltlich festgelegte Auszeit bei einem Gehaltsanteil von 66%

ermöglicht. Ziel des Programms „is to permit teachers »to recharge their batteries«, acquire new teaching skills and enhance their personal and professional growth, in addition to offering them rest and a certain degree of rejuvenation“ (Gaziel 1995, 334, Hervorhebung im Original). Während des Sabbaticals ist jeder Teilnehmende verpflichtet

„to take 12 hours a week of courses in education and/ or in his/her teaching discipline and four hours per week each week in cultural enrichment, including courses in such areas as music, art or participating in human relations workshops“ (Gaziel 1995, 334).

Eine entsprechende nationale Verbindlichkeit wäre aus der Sicht von Brüsemeister (2003) auch deshalb wünschenswert, um die in der schulischen Abwesenheit erworbenen Fähigkeiten formal anerkannt zu bekommen:

„Es ergäbe sich eine Umcodierung von Kriterien, wenn man operative Fähigkeiten in den Blick nimmt. Eine solche Fähigkeit wäre z.B., wenn sich Lehrkräfte eine Zeitlang vom Beruf abwenden, um schließlich, mit einem »Mehr« an operativen Erfahrungen ausgestattet, wiederzukommen. Während von Schulbehörden diese Praxis z.B. durch »Sabbatjahre« zwar gewährt, aber kaum positiv sanktioniert wird, und während gleichzeitig in der informellen Beurteilungspraxis die zurückkehrenden Lehrkräfte sehr wohl anerkannt werden, eben weil sie sich durch ein Mehr an operativen Fähigkeiten auszeichnen, fehlt der Schulverwaltung offensichtlich noch eine Beschreibungssprache [...].“ (329, Hervorhebungen im Original, Auslassung S. H.)

### **Schulische Sabbaticalbewertung und organisationale Wirksamkeit**

Die dünne Forschungsdecke hinsichtlich Sabbaticals an deutschen Schulen gibt nur wenig Aufschlüsse über Vor- und Nachteile bei der Umsetzung. In der Studie von Sieland und Tacke (2000) zählen nach Einschätzung der befragten Expert/inn/en gesellschaftliche, schulinterne Organisations-, Wiedereinstiegs- und Kontraproduktivitäts-Probleme zu den wesentlichen Nachteilen.

Laut Schönwälder et al. (2003) können den Einzelnen Ängste bzgl. Zwangsversetzungen an andere Schulen und damit verbundene zusätzliche Belastungen im Anschluss an das Sabbatical oder generelle Lehrkapazitätsprobleme und Vertretungsmangel von der Inanspruchnahme abschrecken. Ähnlich plädiert Klemm (1994) für die gesicherte Rückkehr an den bisherigen Arbeitsplatz und für den Einsatz der durch „Teilzeitbeschäftigung frei werdenden Personalmittel im vollen Umfang zur Beschäftigung von Lehrern und Lehrerinnen“ (81) um eine möglichst

hohe Akzeptanz zu gewährleisten (auch Radtke, Schweins 1986). Roterling-Steinberg (2000) spricht sich für eine angemessene Beratung und theoriegeleitete Selbstanalyse aus, um zusätzliche Belastungen zu reduzieren:

„Die Beurlaubung [...] stellt verwaltungstechnisch und schulrechtlich kein Problem dar. Die emotionalen Belastungen, die – meist im Vorfeld, d.h. bei der Beantragung – damit verbunden sind [...], sind gravierend“ (1, Auslassungen S. H.).

Entsprechend des geringen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes, gibt es kaum konkrete Hinweise bzgl. der organisationalen Wirksamkeit von Lehrersabbaticals. Blackburn/ Moisan (1986) deklarieren das Sabbatical in ihrer europäischen Studie über „in-service training of teachers“ als einen Qualifikationstyp für die persönliche Entwicklung durch intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema. In der Folge mahnen sie an, den Gewinn, den Lehrkräfte aus einem Sabbatical ziehen, auch für die Schule nutzbar zu machen: „Undoubtedly the cost effectiveness of training can be improved [...] and by the better use of those teachers who have benefited from known courses (from a sabbatical year, for example).“ (55, Auslassung S. H.)

Die Evaluationen der angeführten amerikanischen Beispiele ergeben auf institutioneller Ebene keinen nachweislichen Nutzen (Miech et al. 2001). Laut der englischen Evaluationsstudie von Downing et al. (2004) konnten folgende längerfristigen institutionellen Nutzungsergebnisse identifiziert werden: In 83% der Fälle wurde von Schulentwicklungsprozessen hinsichtlich einer lernenden Organisation berichtet. Ferner wurde von Seiten des Kollegiums angegeben, dass die Kolleg/inn/en, die ein entsprechendes Sabbatical genommen hatten in ihrem Ansehen gestiegen waren. Weitere institutionelle Erträge beinhalteten bspw. das schulische Verhältnis zu den Eltern oder andere Kooperationspartner. 56% der Sabbaticals zogen laut Aussagen der Befragten eine veränderte Schulpraxis innerhalb des Kollegiums nach sich. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings der inhaltlich verbindliche Kontext, in den das Sabbatical eingebettet war.

### II.1.3 Sabbaticals aus individueller Nutzungsperspektive

#### **Sabbaticalnehmende und ihre Motive**

Der Teilnehmendenkreis von Sabbaticals besteht nach einer Studie von Siemers (2005, n=30 Sabbicalteilnehmende aus HB) im öffentlichen Dienst v. a. aus Lehrkräften und in der Privatwirtschaft überwiegend aus Angestellten. Dass das Sabbicalmodell zumindest in der freien Wirtschaft kein Privileg für Führungspositionen ist, macht die breite Streuung der Befragten über alle Hierarchieebenen deutlich. Ferner zeichnen sich die Sabbicalnehmenden entgegen aller Vorurteile durch „ein starkes, auch persönliches Interesse und Engagement für ihren Beruf aus“ (Siemers 2002, 24).

Laut Analyseband der KMK (2002) der die Kapazitätsgewinne und/ oder -verluste an Vollzeitlehrereinheiten durch Arbeitszeitmodelle wie etwa das Sabbical in ihre Berechnungen mitaufgenommen hat, ist das Sabbical „quantitativ praktisch bedeutungslos“ (86). Allerdings lässt sich bspw. nach dem Hamburger Personalstrukturbericht ein leicht ansteigende Nutzung des Sabbicalmodells verzeichnen. So befanden sich 2006 von 792 in entsprechenden Verträgen Beschäftigten 161 in der Freistellungsphase, was einem absoluten Zuwachs von 31 Personen entspricht (Personalamt HH 2006; ähnlich Biermann 15.04.1998 für HE und GEW BW 2004).

Durch die Anhäufung erwerbsfreier Zeit eröffnen sich außergewöhnliche zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten an der Schnittstelle von Privat- und Berufsleben. Erste Befragungsergebnisse aus Teilnehmendenperspektive unterbreiten ähnliche Motive und Vorschläge zur Sabbicalnutzung wie die Forderungen und Vorstellungen von Seiten der Arbeitnehmer sowie der Politik und Wissenschaft. Gleichzeitig wird deutlich, dass Auszeiten von der Berufstätigkeit ganz unterschiedlich gefüllt werden oder würden. In einer Befragung von Gerding (2000<sup>8</sup>) würdigten Lehrer/innen insbesondere die Entlastungsfunktion des Sabbatjahres, die eine autonomere Zeitgestaltung ermögliche und den Beruf für einige Zeit aus dem unmittelbaren Zentrum ihrer Lebensplanung verdränge.

Siemers (2005, n=30<sup>9</sup> Sabbicalteilnehmende aus der Privatwirtschaft und dem öffentlichen Dienst, darunter 10 Lehrkräfte) subsumiert fünf Anwendungs- und Verarbeitungsformen von Sabbaticals: Regeneration, Familienaufgabe, Qualifizierung, Neuorientierung und andere

---

<sup>8</sup> Die Anzahl der mit Hilfe von strukturierten Tiefeninterviews befragten Lehrkräfte aus NW wird nicht benannt.

Projekte. Der Regenerationstypus (ca. 27%) ist gekennzeichnet durch „beruflich hoch engagierte Menschen, die sich im Berufsleben über lange Zeit oder auf hohem Niveau verausgabt haben“ (119) und im Sabbatical „nach weitläufiger Distanz zum Berufsalltag [suchen], um neue Kräfte zu mobilisieren und mit den aufgefrischten Energiereserven schließlich die restliche Zeitspanne des Erwerbsleben bei noch relativ guter Gesundheit zu bestehen“ (119, Umstellung S. H.). Das Sabbatical für Familienaufgaben (Typ 2: 10%) wird insbesondere zur Kinderbetreuung genutzt und besteht zum überwiegenden Teil aus Frauen. Im Fall des beruflichen Weiterbildungs-Typus (20%), wird die Freistellung insbesondere im Sinne beruflicher Interessen genutzt. Das Sabbatical als Neuorientierung im Sinne einer Verfolgung von Veränderungswünschen und -notwendigkeiten den beruflichen wie privaten Bereich betreffend, nutzen rund 27% der Befragten.

„An bestimmten Schnittstellen ihrer Lebensbiographie verschieben sich bei diesen Personen Koordination und Relevanzen ihrer bisherigen Alltags- und Lebensgestaltung, lösen Verunsicherung aus und treiben zu einer Klärung an.“ (225)

Dem fünften Typ sind Personen zugeordnet, die den Sabbaticalzeitraum für konkrete individuelle Vorhaben nutzen. „Als »Eigenprojekte« sind diese Aktivitäten »aus freien Stücken« gewählt und haben »nichts mit der Arbeit zu tun«, sondern basieren relativ unabhängig von den Erwerbsbedingungen auf sehr persönlichen Motiven“ (254, Hervorhebungen im Original).

Die mithilfe von Interviews gewonnenen Erkenntnisse von Deller (2004, n=31 Mitarbeitende einer Unternehmensberatung) differenzieren zwischen Plänen und konkreten Zielen. Bei den Plänen finden sich v. a. (67,7%) Ausgleichstätigkeiten zur anstrengenden Arbeit (Reisen, Hobbys, Zeit genießen, Privatleben). Deutlich seltener (29,2%) werden berufsorientierte Pläne thematisiert, wie z. B. die Entwicklung persönlicher Kompetenzen durch Weiterbildungsmaßnahmen oder ein erprobter oder bewusster Berufswechsel. Während die genannten Zieldimensionen Gegengewicht zum Beruflichen, Abbau persönlicher Leistungsdefizite und berufliche Neuorientierung ein ähnliches Bild zu den Plänen entwirft, findet sich ergänzend die Kategorie „Selbstfindung, andere Perspektive aufs Leben, anderen Menschen helfen“ (145).

---

<sup>9</sup> Zwei Fälle (dies entspricht etwa 6% des n=30) werden ohne Angabe von Gründen nicht in der dargestellten Typologie berücksichtigt.

Bei der Befragung von Klenner et al. (2002, n=6 Sabbaticalnutzer/innen) steht die Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Zentrum. Entsprechend geben vier der sechs Befragten an, die Auszeit mit Blick auf familiäre Belange (Kinder oder ältere Familienmitglieder) genommen zu haben. Jeweils eine Person hat das Sabbatical zur Weiterbildung und beruflichen Neuorientierung oder zur eigenen Regeneration und (Wieder-)Belebung genutzt.

Darüber hinaus gibt es Erkenntnisse konjunktivischer Fragestellungen in diesem Zusammenhang. Bereits in den 1960er Jahren stellten Kratzsch, Vathke und Bertlein (1967) in ihrer Untersuchung von n=2405 Volksschullehrern aus Nordbaden/ BW die hypothetische Frage „Was würden Sie tun, wenn Sie für ein Jahr mit vollem Gehalt – aber ohne besondere Auflagen – zur persönlichen Weiterbildung nach freier Wahl vom Schuldienst beurlaubt würden?“ (124). Das Ergebnis: Altersgruppenübergreifend liegt der Wunsch des Reisens gepaart mit entsprechenden Sprach- und Kulturstudien an vorderster Stelle. Hinzu kommen Wünsche, die sich unter „Muße, Erholung, Familie“ (127) subsumieren lassen. Seltener werden die Wünsche benannt, schulisch im Ausland tätig zu sein, sich mithilfe von Kursen, Lehrgängen oder Spezialausbildungen fortzubilden, meist im Zusammenhang mit der Erwartung eines beruflichen Aufstiegs, oder die Zeit für einen Berufswechsel zu nutzen.

Neben dem Gros der positiv motivierten Sabbaticalnehmenden, gibt es nach Deller (2004) auch negative Motivationen. Hierzu zählt, dass die Auszeit als schlechte Alternative für zu dem jeweiligen Zeitpunkt nicht realisierbare berufliche Projekte gesehen wird oder eine Flucht aus der akuten Arbeitssituation darstellt. Ferner werden Zugeständnisse an den Arbeitgeber und Entlassungsschutz thematisiert.

### **Beeinflussende Faktoren bei der individuellen Sabbaticalentscheidung**

Faktoren, die eine Entscheidung für ein Sabbatical wesentlich beeinflussen, beinhalten v. a. (lebens-) zeitliche und finanzielle Aspekte. Die von Bielenski (2000) dokumentierte europäische Erwerbswunsch- und Arbeitszeitpräferenzstudie ergab, dass sich besonders viele der Befragten, nämlich rund 75% relativ kurze Auszeiten vorstellen können. Ein Zeitraum von bis zu drei Monaten erscheint diesen ausreichend für die Realisierung ihrer Motive.

Nach einer Untersuchung von Mummert + Partner (1999, n=6500 Lehrkräfte aller Schulformen aus NW) zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Lehrerarbeitszeit, hat das Alter Einfluss auf die Beurteilung der Inanspruchnahme eines Sabbaticals: „Mit Ausnahme der Haupt-Gesamtschulen und den Schulen des zweiten Bildungswegs, nimmt der Anteil derjenigen, die ein

Sabbatjahr als Vorteil betrachten, mit zunehmendem Alter durchweg ab“ (18; ähnlich Kratzsch et al. 1967). Auch die Gruppe Corso unter der Leitung von Holenweger (2001<sup>10</sup>) fand altersbedingte Nutzungspräferenzen von Sabbaticals. Während jüngere Mitarbeitende angaben, die Zeit v. a. für berufliche Weiterbildung, Sprachaufenthalte im Ausland und Reisen nutzen zu wollen, gewinnt mit dem Alter der Freizeitaspekt und die Regenerationsfunktion der Auszeit an Bedeutung. Siemers (2005) differenziert noch genauer, dass bis 30 Jahren Weiterbildungsmotive und ab 50 Jahren Regenerationsmotive die Hauptrolle spielen.

Neben einer Alterdifferenzierung verwies eine Befragung von Henniges im Auftrag von BiBB und IAB aus dem Jahr 1979 (n=1546 vollbeschäftigte Arbeitnehmende verschiedener Berufe aus DE) auf ein Interessensgefälle zwischen den Berufs- und Lohngruppen: Befragt nach ihrem „Interesse an einer Arbeitsunterbrechung (bei Weiterbezahlung von 75% des Nettolohnes bzw. -gehaltes) und gleichzeitiger Garantie, an den alten Arbeitsplatz zurückkehren zu können (»Sabbatical«)“ (272, Hervorhebung im Original), äußern Arbeiter ein geringeres Interesse als Angestellte oder Beamte. Ferner würden Arbeitnehmende mit mittlerem Einkommen von einer Sabbaticalmöglichkeit seltener Gebrauch machen als Arbeitnehmende mit niedrigem oder hohem Einkommen. Kinderlose Personen sind ebenfalls stärker an einer Auszeit interessiert als Arbeitnehmende mit Kind, wobei die Anzahl der Kinder keinen wesentlichen Einfluss auf die Beurteilung nimmt.

Siemers (2005) fand heraus, dass hinsichtlich der finanziellen Machbarkeit nicht nur der individuelle Verdienst eine Rolle spielt, sondern ebenso Haushaltssituation, finanzielle Belastungen sowie persönliche Wohlfahrtsmaßstäbe Berücksichtigung finden. Umgekehrt wird die Sabbaticalmöglichkeit im Sinne eines Freizeitausgleichs attraktiv aufgrund von Steuern und Sozialabgaben bei bezahlten Überstunden (Priebe 2008).

Des Weiteren ist bei der Entscheidungsfindung zum Sabbatical nach Deller (2004) häufig mindestens eine Vertrauensperson behilflich und nur wenige treffen ihre Entscheidung völlig autonom. Die größte Unterstützung erhielten die Befragten von Freunden; das meiste Unverständnis wurde ihnen in den Familien von Seiten der Elterngeneration entgegengebracht.

---

<sup>10</sup> Es werden keine konkreten Angaben zum Untersuchungsaufbau und zur Stichprobe gemacht: „Eine Repräsentativerhebung der Gruppe Corso zu den Arbeitszeitpräferenzen der Beschäftigten hat diese Nutzungsmuster aufgezeigt.“ (95).

### **Persönliche Hinderungsgründe einer Sabbaticalteilnahme**

Hindernisse, die der Umsetzung eines Sabbaticals entgegenstehen, sehen Sabbaticalnehmende am ehesten, hinsichtlich des Anschlusses an ihr fachliches und soziales Umfeld und verbunden damit, bzgl. Einbußen ihrer Karrierechancen (Deller 2004; Sieg 2002). Ferner gibt es Bedenken hinsichtlich Kündigungsabsichten sowohl von Seiten des Arbeitgebers als auch von Seiten des Arbeitnehmenden aufgrund veränderter Lebensbedingungen sowie die private finanzielle Situation während der Auszeit betreffend (Deller 2004). Ein Beispiel aus der auf Informationstechnologien spezialisierte Unternehmensberatung Accenture verdeutlicht den Sachverhalt. „Statt der angestrebten 300 hatten sich bloß 150 Berater für das Programm [Flex-Leave, S. H.] registriert.“ (Katzensteiner, Welp 06.12.2001, 125, Einfügung S. H.) Anlass dafür war die Sorge um den eigenen Arbeitsplatz, da bereits Personalabbau aufgrund von personellen Fehlkalkulationen betrieben wurde: „In dieser Situation befürchteten viele Arbeitnehmer, dass, wer längere Zeit am Arbeitsplatz fehlt, ohne dass es besonders auffällt, seine eigene Entbehrlichkeit demonstriert.“ (125) Speziell auf Lehrersabbaticals bezogen wurden in einer Erhebung der personalverwaltenden Stellen in BW<sup>11</sup> folgende Hauptursachen für eine Nichtinanspruchnahme genannt: Dienstunfähigkeit, geänderte Lebensplanung, dringender Personalbedarf an der Schule, erfolgreiche Bewerbung auf eine Funktionsstelle, finanzielle Schwierigkeiten (GEW BW 2004).

Zimmermann (1999) erklärt die geringe Inanspruchnahme der Sabbicaloption insbesondere mit mangelnder Unterstützung durch die mittlere Führungsebene. Ferner ergänzt er die Hemmschwelle hoher Regelarbeitszeiten bereits für die Ansparphase eines Sabbaticals: „Ansparen von Arbeitszeiten, die auf ein sehr niedriges Niveau aufsetzen, sind viel leichter aufzubauen, als wenn die Regelarbeitszeit sich ohnehin schon auf hohem Niveau befindet.“ (169)

Laut einer Befragung von Gerding (2000) wurde weniger die Durchsetzung einer Auszeit als problematisch angesehen, sondern vielmehr die Legitimation dieser auf interpersoneller Ebene (Kollegium) betont, da man eine exotische Minderheit bilde. Ähnlich schätzen Jost/ Höreth (1997) die Nachteile für die ‚zurückbleibenden‘ Mitarbeitenden ein: „Negative Auswirkungen für den Mitarbeiter sind indirekt höchstens dann zu erwarten, wenn er durch den Langzeiturlaub seines Kollegen einer erhöhten Arbeitsbelastung ausgesetzt ist.“ (160)

---

<sup>11</sup> Es werden keine Angaben zum Untersuchungsaufbau und zur Stichprobe gemacht.

Wagner/ Grawert (1993) machen deutlich, dass mit Blick auf die Sabbaticalnehmenden eine finanzielle Absicherung für die Zeit nach dem Sabbatical eine wichtige Rolle spielt:

„Wird der Jahresurlaub oder ein Teil davon über einen längeren Zeitraum aufgespart, um sich z.B. eine Weltreise über mehrere Monate zu ermöglichen, dann ist es für die Verwirklichung dieses Vorhabens sehr wichtig, daß der Arbeitnehmer sicher ist, nach Ablauf des Sabbaticals ohne finanzielle Einbußen an einen adäquaten Arbeitsplatz zurückkehren zu können. Die angesparte freie Zeit könnte wohl kaum so unbeschwert genossen werden, wenn nach der Rückkehr erst mit einer langwierigen Arbeitssuche gerechnet werden muss.“ (108)

Auch aus geschlechterpolitischer Sicht sind Sabbaticals als Teil flexibler Arbeitszeitmodelle zweischneidig zu bewerten: einerseits eröffnen sie dem Arbeitnehmenden mehr Entscheidungsspielraum und damit die Chance zu einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Andererseits besteht die Gefahr, dass die Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich der Bewilligung solcher Konzepte hauptsächlich beim Arbeitgebenden liegen und dadurch die vermeintlich gewonnene individuelle Flexibilität bei der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben eher verkomplizieren. (Linne 2002; Rüling 2001; ähnlich Schmid 2002)

Die Rückkehr in den Beruf macht ebenfalls Schwierigkeiten deutlich. So berichten vier der sechs Befragten von Klenner et al. (2002) von ungelösten Vertretungsfragen, die die anfallende Arbeit während der eigenen Abwesenheit sich stark anhäufen ließ und zu einer deutlichen Mehrbelastung in der Zeit nach dem Sabbatical führte.

### **Subjektiver Sabbaticalnutzen**

Der individuelle Nutzen von Sabbaticals wird pauschal als ‚hoch‘ propagiert (Kapitel II.1.2). Die wenigen bislang existierenden konkreten Hinweise bzgl. Nachhaltigkeit zeichnen ein etwas differenzierteres Bild.

Laut einer Evaluationsstudie aus GB (Downing et al. 2004, n=130 Personen) konnte folgender individueller Nutzen durch zweckgebundene Sabbaticals (vgl. Seite 24f.) identifiziert werden: Von mehr Selbstvertrauen in beruflicher Hinsicht wurde in 87% der Fälle berichtet. Erhöhte Motivation auf Seiten der teilnehmenden Lehrkräfte gaben 64% der Befragten an. Ebenfalls 87% mehrten ihr Wissen und ihre Fachkompetenz und 83% nahmen Veränderungen in ihrer eigenen Schulpraxis wahr. In berufsbiografischer Hinsicht gaben 72% Veränderungen an, während 9%

einen Ausstieg planten, fühlten die übrigen sich explizit in ihrer Tätigkeit bestärkt und zogen eine Karriere auf Leitungsebene in Betracht.

Eine israelische Befragung von Gaziel (1995, n=269 Grundschullehrkräfte aus IL) hat Sabbaticalauswirkungen auf das individuelle Professionsverständnis und Burnout genauer untersucht. Vor dem Hintergrund zweier Messzeitpunkte, vor und nach dem Sabbatjahr, konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich der eigenen Profession ein höheres Selbstbewusstsein und mehr „professional power“ (335) vorherrschte. Nach dem Sabbatical und einer Rückkehrzeit von einem halben Jahr wurden ferner signifikant geringere Burnoutwerte gemessen und der Wunsch, den Arbeitsplatz und/ oder den Beruf zu wechseln hatte sich deutlich verringert. Abschließend wurde von den Befragten besonders die Möglichkeit der Creditsammlung für einen Hochschulabschluss, das Aneignen neuer didaktische Methoden und Curricula Inhalte, der fachliche und strategische Austausch mit Kolleg/inn/en sowie der Ausbau an Fachwissen hervorgehoben.

Miech et al. (2001, n=12 Lehrkräfte öffentlicher Schulen aus Pittsburgh, PA/ US) evaluierten zur Fortbildung genutzte Mini-Sabbaticals. Ergebnisse der Selbstauskünfte von entsprechenden Lehrkräften bekräftigen v. a. die Transferproblematik von in Laborsituationen Gelerntem in den Schulalltag.

Freigestaltbare und zweckungebundene Auszeiten bergen stärker die grundsätzliche Gefahr, Pläne nicht umsetzen zu können. Bei den Befragten von Deller (2004) wurde der subjektive Realisierungsgrad der Pläne insgesamt sehr hoch bewertet; nur drei der 21 Teilnehmenden konnten wenige oder keine ihrer Pläne realisieren. Für die Nichtrealisierung werden dabei sowohl interne, wie z. B. mangelnde Selbstmotivation, als auch externe Faktoren, unvorhergesehene familiäre Verpflichtungen u. Ä., verantwortlich gemacht. Fast alle Teilnehmenden (90,3%=28) gaben an im Sabbatical neue Kompetenzen erworben und/ oder bestehende erweitert zu haben. Deller (2004) bündelt und hierarchisiert (1.) Fachkompetenzen (Java, Finanzanalyse etc.), (2.) soziale Kompetenzen (auf Menschen zugehen, Coaching, u. a.), (3.a) Sprache gelernt/ verbessert, (3.b) Hobbys ausgeübt/ verbessert, (4.) Kinderbetreuung, Hausmann, Krankenschwester, (5.) in die Kundenperspektive gewechselt, (6.a) Netzwerk erweitert und (6.b) Leben gelernt ohne die Unternehmensberatung. Mittelfristige Effekte stellten sich bei den Befragten insbesondere im Bereich der Schnittstelle zwischen Beruf und Privatleben ein gekennzeichnet durch Kategorien wie, „Prioritäten in Richtung Work-Life-Balance verschoben“ (158), „Gelassenheit, Erholung“ (ebd.) und „private Beziehung verbessert“ (ebd.). Andererseits wird deutlich, dass erhöhte Arbeitsmotivation, Horizonterweiterung, Gewinn an Charakterstärke u. Ä. auf der einen Seite,

Integrationsprobleme und berufliche Unsicherheit auf der anderen Seite gegenüberstehen. Entsprechend fühlen sich einige in ihren Befürchtungen, beruflich durch die Sabbaticalteilnahme benachteiligt zu werden, bestätigt.

Übergreifend erhält die Auszeit von den Sabbaticalnehmenden eine sehr gute Bewertung, was sich schließlich mit der individuellen ‚Werbung‘ für die Auszeit deckt. Die meisten sind sehr zufrieden oder zufrieden mit ihrem Sabbatical und würden diese Möglichkeit ihren Kolleg/inn/en weiterempfehlen. Für eine partielle Unzufriedenheit wurde aufkommende Langeweile, nachlassendes Engagement in der Zielerreichung, Nichterreichen von Zielen, grundsätzliche Ziellosigkeit und Entscheidungsschwäche während der Auszeit angeführt. (Deller 2004; Klenner et al. 2002; Siemers 2005)

Für die Einführung von Sabbaticalvereinbarungen insb. im Sinne der Beschäftigten schließen Klenner et al. (2002) aus ihrer Untersuchung, dass optimalerweise (1.) die Lage und (2.) die Dauer der Freistellung selbst gewählt werden kann, (3.) auch kurzfristige Freistellungen ermöglicht werden, die im Nachhinein finanziert werden können und (4.) die Finanzierung auf verschiedenen Wegen (z. B. unterschiedlich hohe und langandauernde Gehaltsreduzierungen) möglich gemacht wird.

„Je variabler die Finanzierungsmodelle, um so größer ist das Interesse an solchen Auszeiten und um so eher können auch Geringverdienende und Beschäftigte mit Kindern von diesen Regelungen Gebrauch machen.“ (199)

### II.1.4 Kapitelfazit

Zusammenfassend ist der wissenschaftliche Erkenntnisstand zum Thema Sabbaticals als fragmentarisch und gering zu bewerten. Umfangreiche und/ oder explizite Literatur zum Thema erschöpft sich zu einem überwiegenden Teil in Erfahrungsberichten (z. B. Bayerwaltes 2002; ähnlich Burmester 2001; Franse 1994; Schöttke, Lange 2001) und Planungsratgebern für potenzielle Aussteiger/innen. (z. B. Hess 2002; Kerber 2002; Marburger 2002; Marburger 2003; Münch 2003; Reuther 2002; Richter 1999a). Hinzu kommt eine Vielzahl an populärwissenschaftlichen u. a. Medienberichten in Zeitung, Funk und Fernsehen (z. B. HR1 10.08.2005; o. A. 2003; Scharbau 2001; Schumann 10.02.2005; WDR 5 18.05.2006).

Konkret wird unter einem Sabbatical eine längere Arbeitsunterbrechung verstanden unter Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses. Die durch das Sabbatical gewonnene (Frei-) Zeit unterscheidet sich insbesondere hinsichtlich Freiheitsgrad und Umfang von alltäglicher Freizeit im Berufsalltag.

Trotz eines mäßigen Verbreitungsgrades, handelt es sich beim Sabbaticalmodell um eine alte Idee, der aufgrund einer Mischung aus Faszination und Potenzial in unterschiedlichen Ländern, verschiedenen Berufsgruppen und Arbeitskontexten Beachtung geschenkt wird.

Das Sabbaticalkonzept findet v. a. im Kontext von Arbeitszeitdiskursen und Personalmanagementüberlegungen Anklang. Für Lehrer/innen ähnelt es in seiner Auslegung denen aus anderen Bereichen (Wirtschaft, Ausland). Aufgrund der Landeshoheit in Bildungsangelegenheiten ist das Sabbatjahr nicht flächendeckend auf die selbe Art und Weise möglich. Gemeinsam ist den bestehenden Gesetzgebungen (ohne Sonderregelungen vgl. Seite 24f.) die minimalistische Festlegung ohne Verbindlichkeiten hinsichtlich Gestaltung des Sabbaticalzeitraums und der Reintegration des Sabbaticalnehmenden.

Entgegen einiger Vorbehalte wird der Sabbaticalidee von Seiten der Arbeitgeber vielfältiges Potenzial zugesprochen, unabhängig von wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen im Zuge von Flexibilisierung und Individualisierung (Entgrenzung von Arbeits- und Lebenswelt) und der damit einhergehenden Schaffung und Einforderung von Spielräumen. Hierzu zählen v. a. Fort- und Weiterbildungs- sowie gesundheitsorientierte Aspekte. Im außerschulischen Kontext wird das Sabbatical ferner als günstige Alternative zu Entlassungen bei schwankender Personalauslastung angesehen. Obwohl dieses Motiv bei der Debatte um die Einrichtung eines Sabbatjahres für

Lehrkräfte zunächst auch eine Rolle gespielt hat, ist es in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion nicht mehr präsent.

Die wenigen Studien zum Thema zeichnen bzgl. der Motivlage des Sabbaticalnehmenden ein ähnliches Bild, wie es sich für andere Arbeitszusammenhänge darstellt. Die größten Unterschiede zwischen den Motiven im Kontext von Unternehmen vs. derer im Zusammenhang von Schule sind vermutlich strukturell bedingt. Auf Seiten der Arbeitnehmenden liegt sie insb. bei der Bewertung von und dem Umgang mit Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Auszeit zur Qualifizierung der eigenen Person zu nutzen, ist eher ein Motiv von Arbeitnehmenden aus der freien Wirtschaft. Ähnlich verhalten sich Ideen zur Distanzierung und Regeneration in Form eines Schwerpunkts oder in Kombination. Ein Kündigungsrisiko auf Seiten der Arbeitnehmenden ist im Schuldienst aufgrund des weitverbreiteten Beamtenstatus kein Thema.

Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung des Sabbaticalkonzepts lassen sich bisher nur erahnen. Eine wissenschaftlich fundierte Datenbasis existiert nicht. Analog zu den außerschulischen Berufsfeldern konnten Bedenken zur Wiedereingliederung erhoben werden.



## II.2 Lehrergesundheit als Zielperspektive

### II.2.1 Rahmenbedingungen und Relevanz

#### Gesundheitliche/ psychophysische Verfassung

Der Gesundheitszustand von Lehrer/inne/n wird in der Öffentlichkeit häufiger mit unterschiedlicher Intensität und Intention thematisiert. Die Diskussion und Verbreitung z. T. tendenziöser Meinungen geschieht über verschiedenste Medien und wird durch ‚Volksmeinungen‘ reproduziert und ergänzt. So heißt es z. B. „zu alt, zu träge, überbezahlt“ (Spiegel online 2004); „Deutsche LehrerInnen sind reif für die Klinik“ (Füller 11.12.2002); „Frühpensionierte Lehrer – Wie der Staat Steuergelder und Arbeitskraft verschleudert“ (NDRTV 20.11.1997).

Legt man statistische Daten zugrunde, so lässt sich der ‚allgemeine Gesundheitszustand‘ von Lehrkräften insbesondere aus defizitorientierten Erhebungszahlen zu Krankenständen und krankheitsbedingten Frühpensionierungen entnehmen – gestützt und ergänzt durch Befragungsergebnisse (z. B. Berndt et al. 2002,  $n_{\text{Fragebogen}}=178$  Lehrkräfte und  $n_{\text{Einzeluntersuchungen}}=119$  Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus HB; Dauber, Vollstädt 2004,  $n=2834$  mit 51% Rücklauf; Rickes 2002,  $n=204$  Lehrkräfte aller Schulformen aus Südhessen; Schönwälder et al. 2003,  $n=178$  Lehrkräfte aus HB; Wegner et al. 2004,  $n=380^{12}$  Lehrkräfte aus Norddeutschland; Überblick BRD bis ca. 1980 Wenning 1987) und anderen wissenschaftlichen Studien, wie z. B. zur Herzfrequenz (Scheuch, Knothe 1997,  $n_{1,\text{Serie}}=67$  Lehrkräfte allgemeinbildender und beruflicher Schulen,  $n_{2,\text{Serie}}=36^{13}$  Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen,  $n_{3,\text{Serie}}=42^{14}$ ; Tiesler et al. 2002a,  $n=96$  Lehrkräfte aus HB) oder zur Cortisolausschüttung (Bickhoff 2004,  $n=45$  Lehrkräfte aus BY, NW, SL).

Die Ergebnisse bezeugen ein bedenklich, wenn nicht besorgniserregend hohes Maß an Erkrankungen und krankheitsbedingten Berufsausstiegen. Hinzu kommt eine Dunkelziffer von Lehrpersonen, die trotz gesundheitlicher Beeinträchtigungen ihren Beruf ausübt, und u. U. mitverantwortlich für die Frühpensionierungszahlen ist.

---

<sup>12</sup> Diese setzen sich aus einem Untersuchungskollektiv von  $n=81$  und einem Kontrollkollektiv von  $n=299$  zusammen.

<sup>13</sup> Diese setzen sich aus einem Untersuchungskollektiv und einem Kontrollkollektiv von jeweils  $n=18$  zusammen.

<sup>14</sup> Diese setzen sich aus einem Untersuchungskollektiv von  $n=16$  Lehrerinnen allgemeinbildender Schulen 81 und zwei Kontrollkollektiven von  $n=10$  Köchinnen und  $n=16$  Pflegerinnen zusammen.

Kausale Zusammenhänge zwischen beruflicher Belastung und auftretenden Krankheitsbildern lassen sich im Lehrerberuf schwierig nachweisen. Dennoch können aus dem Vergleich amtsärztlicher Diagnosen und Ergebnissen aus Studien zur Lehrerbelastung einige als symptomatisch zu bezeichnende Krankheitsbilder identifiziert werden. Hierzu zählen bspw. Dysphonie (Wenning 1987), Hörschäden (Dauber, Vollstädt 2004) oder depressive Störungen (Wegner et al. 2004) (Überblick Schaarschmidt 2004a, n=7693 Lehrkräfte aus D; n=363 Lehrkräfte aus AT; n=355 Lehrkräfte aus UK; n=255 Lehrkräfte aus RU ; n=289 Lehrkräfte aus PL).

Weitverbreitete Behauptungen, dass Lehrkräfte immer häufiger, früher und v. a. aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig aus der Berufstätigkeit aussteigen werden nicht, mit undurchsichtigen oder aber sehr unterschiedlichen Zahlen belegt. Uneinheitlichkeit herrscht hinsichtlich Quelle, Erhebung, Datenaufbereitung und Perspektive. Eine Untersuchung zur Überprüfung und Bereinigung dieses Tatbestandes haben Jehle und seine Mitarbeitenden Mitte der 1990er Jahre durchgeführt. Sie kommen dabei zu folgenden wesentlichen Ergebnissen (Jehle 1996<sup>15</sup>): (1.) Ein Anstieg der absoluten Zahlen und Anteile der vorzeitigen Pensionierungen ist in den meisten Bundesländern gegeben, allerdings weniger deutlich und uneinheitlicher, als es die meisten Diskussionen vermuten lassen. (2.) Das Pensionierungsalter weist geschlechtspezifische Unterschiede auf: Frauen scheiden früher und häufiger wegen Dienstunfähigkeit aus dem Lehrerberuf aus als Männer. (3.) Trotz z. T. länderspezifischer Unterschiede schneiden Gymnasiallehrkräfte tendenziell günstiger bzgl. der regulären Pensionierung und des generellen Pensionierungsanteils ab als Lehrer anderer Schularten. (4.) Die Krankheitsbilder der Dienstunfähigen weisen tendenziell mehr psychische als organische Leiden aus.

Neben den tatsächlichen vorzeitigen Austritten gibt es noch diejenigen die „häufig mit dem Gedanken [...] spielen, sich vorzeitig pensionieren zu lassen“ (van Dick 1999, 249 #488, n<sub>Studie 3</sub>=435 Lehrkräfte aus B, BW, BY, HE, NI, NW, TH).

### **Belastungsfaktoren**

Viele Studien im Rahmen der Berufstätigkeit von Lehrkräften listen abschließend mehr oder weniger gebündelte Belastungsfaktoren auf (z. B. Dauber, Vollstädt 2004; Wulk 1988). Van Dick

---

<sup>15</sup> Untersucht wurden statistische Dokumente aller Bundesländer der alten BRD im Zeitraum von 1984 bis 1993.

(1999) hat tabellarisch (Tab. 1) eine Klassifikation von zentralen Belastungsfaktoren zusammengestellt:

Tab. 1: Belastungen im Lehrerberuf, geordnet nach Ebenen nach (van Dick 1999, 39)

Individuelle Ebene				Schulebene				Systemebene	
Lehrer	Schüler	Eltern	Kollegen	Schule	Klasse	Schulleitung	Kollegium	Aufgabenstruktur	Behörden/Öffentlichkeit
Geschlecht	Disziplinprobleme	Konflikte	Konflikte mit Einzelnen	Schulart	heterogene Zusammensetzung (Leistung)	Inkompetenz	fehlende Unterstützung	unklare Arbeitsanforderungen	Konflikte mit Schulamt/Jugendamt/Psychologe
Alter	Motivationsmangel	Überengagement	Fehlende Unterstützung von Einzelnen	Schulgröße	heterogene Zusammensetzung (Nationalität)	fehlende Transparenz der Anordnungen	Mobbing	überzogene Anforderungen	fehlende Anerkennung
Unterrichtsvor- und Nachbereitung	Konflikte zwischen Schülern	Beschwerden bei der Schulleitung		materielle Ausstattung	Klassengröße	Führungsstil		lange, unklare Arbeitszeit	
Weiterbildung				bauliche Gestaltung	Raumgröße				
Verwaltungsaufgaben				Pädagogische Projekte	Lärm				
private Belastungen									

Aus der Vielzahl dieser Angaben, werden im Folgenden exemplarisch die häufigst benannten näher erläutert. Die meisten Faktoren werden in Befragungen gleichfalls in Entlastungszusammenhängen beschrieben, was verdeutlicht, dass nicht das Auftreten des Faktors an sich von Bedeutung ist, sondern das Ausmaß und der Grad seines Auftretens sowie der Umgang mit ihm oder deren subjektive Interpretation (vgl. auch Seite 52ff.). Der genaue Zusammenhang des Belastungs-Beanspruchungskonzepts vor dem Hintergrund des Arbeitsplatzes Schule wird im Folgenden auf Seite 66ff. näher erläutert.

Demographische Variablen wie z. B. Geschlecht, Alter, Schulform werden in den meisten Studien als potenzielle Einfluss- und Moderatorengrößen miterhoben, so dass folglich die Anzahl relevanter Aussagen zahlreich und unübersichtlich ist. Herausragende Bedeutung erhalten demographische Variablen kaum. (z. B. Bachmann 1999; Barth 1992; van Dick 1999; Wendt 2001)

Bezüglich geschlechtsspezifischem Belastungserleben ergeben Untersuchungsergebnisse ein inkonsistentes Bild (keine signifikanten Unterschiede Böhm-Kasper et al. 2001, n=585

Gymnasiallehrkräfte aus BY, BB, und TH; Wendt 2001, n=1105 Lehrkräfte aus B vs. signifikante Unterschiede Dauber, Vollstädt 2004; Schaarschmidt 2004a). Eindeutiger sind Aussagen hinsichtlich der Doppelbelastung von Berufstätigkeit und Familie, die größtenteils von Frauen zu bewerkstelligen ist (Böhm-Kasper et al. 2001; Kretschmer 2004; Stähling 1998; Wendt 2001).

Die allgemeine These, dass der Beanspruchungsgrad mit dem Alter zwangsläufig ansteigt ist nicht haltbar. Bei der Auseinandersetzung mit Berufstätigkeit und berufsspezifischen Belastungsfaktoren sollte weniger zwischen jung und alt als zwischen neu und alt differenziert werden, da das Dienstalder, also die Schuldienstzugehörigkeit, im Zusammenhang mit beruflicher Entwicklung (Kapitel II.4.1) aussagekräftiger ist. Während in physiologischer und physikalischer Hinsicht (z. B. Lärm Seite 47f.) potenzielle Einbußen im Alter festzustellen sind (Berndt et al. 2002), gilt dies für die psychische Belastung nicht (Kramis-Aebischer 1996, n=152 Lehrkräfte der Orientierungsstufe aus CH). So konnten auch bei Berufsanfängern (Stichwort Praxisschock Müller-Fohrbrodt et al. 1978) und Referendaren (Christ et al. 2004, n=645 Referendare aller Lehrämter aus HE) auffallend kritische psychologische Beanspruchungswerte ermittelt werden (Schaarschmidt 2004a, n=116 Referendare und n=622 Studierende; ähnlich Herzog 2007, n=155 Primarlehrkräfte des Kanton Bern/ CH). Mit den Jahren der Berufstätigkeit hilft Routine im Umgang mit Belastungen, umgekehrt nimmt Unverständnis gegenüber dem Verhalten von Schüler/inne/n (vgl. Seite 48f.) zu und erhöht das Stressmoment. Folglich sind höhere Beanspruchungswerte älterer Lehrkräfte im Kontext von Art, Fülle, Ausmaß und Dauer der Belastungen zu betrachten (Dauber, Vollstädt 2004).

Vergleiche zwischen den verschiedenen Schulformen lassen sich meist schwierig ziehen, da sich viele Untersuchungen auf eine Schulform oder einen Schulzweig spezialisieren (z. B. Bachmann 1999, n=346 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus BW; Böhm-Kasper et al. 2001; Hüber 1995a, n=ca. 140<sup>16</sup> Grund- und Hauptschullehrkräfte aus Mittelfranken/ BY; Wulk 1988, n=68 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus SH) und nur vereinzelt Bezug auf mehrere Schularten genommen wird (z. B. Forneck, Schriever 2001, n=2299 Lehrkräfte aller Schulformen sowie Kindergartenpersonal des Kantons Zürich/ CH; Wendt 2001). Inhaltlich werden z. T. schulformspezifische Belastungen nachgewiesen (z. B. Bieri 2002, n=1660 Lehrkräfte aller Schulformen sowie Kindergartenpersonal des Kantons Aargau/ CH; Dauber, Vollstädt 2004; Grimm 1993, n<sub>1,Angenehme Unterrichtssituationen</sub>=350 und n<sub>2,Belastende Unterrichtssituationen</sub>=315 westdeutsche Lehrkräfte aller Schulformen;

---

<sup>16</sup> Die genaue Anzahl der Probanden in der Stichprobe wird nicht genannt.

Tacke 2000b, n=596 Lehrkräfte aller Schulformen aus NI; Terhart et al. 1994). Insgesamt bekräftigen die Lehrkräfte aller Schularten auf ihre Weise Beanspruchungen (Ksienzyk, Schaarschmidt 2004).

Das Thema Arbeitszeit ist nicht nur im Kontext von Lehrerbelastung ein immer aktuelles und konfliktbeladenes Feld, das gleichermaßen in wissenschaftlichen Diskursen wie öffentlichen Debatten einen hohen Stellenwert besitzt (z. B. Hübner, Werle 1997; Ulich 1996). Laut einer umfangreichen Zusammenstellung von Studien zur Lehrerarbeitszeit im deutschsprachigen Raum durch Forneck/ Schriever (2001), hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema eine mehr als 40jährige Tradition. Die Schwierigkeit und häufig damit einhergehende Brisanz ergibt sich v. a. aus der Berechnung der Arbeitszeit, die eine Grundlage für Bewertungen bildet:

„Denn die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern berechnet sich zum einen auf der Basis von Unterrichtsstunden vs. Zeitstunden für die nicht unterrichtliche Tätigkeiten. Zum anderen verlangen auch weitere zeitliche Aspekte Aufmerksamkeit, wie z. B. die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, die Frei- bzw. Springstunden, unterschiedliche Ferienzeiten pro Bundesland und sonstige Schwankungen in der Jahresarbeitszeit.“ (42f)

Die Studien und als Begründungsgrundlage dienenden Statistiken zu Lehrerarbeitsstunden weisen statt der oben genannten Differenzierung meist unterschiedliche Berechnungsmuster auf und bieten deshalb ein heterogenes und unübersichtliches Bild. Hinzu kommen subjektive Einschätzungen – in weiten Teilen mittels Fragebogen oder Interview erhoben – den Zeitaufwand insbesondere der außerunterrichtlichen Tätigkeiten betreffend. (z. B. Döbrich et al. 1999, n=1027 Lehrkräfte aus HE; Hübner, Werle 1997, n=427 Lehrkräfte aus B)

Sowohl die Berechnung als auch die Bewertung von Arbeitszeit kennzeichnen Komplexität, Problematik und Bedeutsamkeit gleichermaßen. In Abhängigkeit von Perspektive und Intention, dienen entsprechende Zahlen der Be- oder Verurteilung des Lehrerberufs, indem sie selbigen als zeitaufwendig und belastend oder freizeitorientiert und privilegiert deklarieren.

Die in Deutschland praktizierte offizielle Arbeitszeitregelung orientiert sich an Pflichtstunden oder Deputat. Das Stundendeputat, das damit wesentliches Struktur- und Orientierungsmerkmal darstellt, beschreibt die Anzahl der Unterrichtsstunden und damit nur den ‚offensichtlichen‘ Teil (vgl. Zitat oben) der Arbeitszeit von Lehrer/inne/n. Sie variiert in Deutschland je nach Schulart

zwischen 29 Stunden an Grundschulen und 23 an Gymnasien, wobei Abschläge nach Alter und Funktion möglich sind (Eurybase 2006/07).

Unberücksichtigt bleibt der Zeitaufwand bspw. für Unterrichtsvor- und -nacharbeiten, Korrekturen, Konferenzen, Beratung und Betreuung von Schüler/inne/n, Schulentwicklungsprozesse, der zum einen zunehmend an Bedeutung gewinnt und zum anderen als z. T. besonders beanspruchend empfunden wird (vgl. die weitere Diskussion um Belastungsfaktoren). Neben dem Zeitumfang birgt die Zeitstruktur von Lehrerarbeit Besonderheiten: ortsgebundene und -ungebundene Phasen sowie inhaltliche Unterschiede und flexible Tatigkeitsspektren beeinflussen den Umgang mit Zeit und das Zeitempfinden. Unscharfe Abgrenzungen zwischen Arbeit und Freizeit und „das Gefühl nie fertig zu sein, nie genug gearbeitet zu haben“ (Ulich 1996, 45) machen belastungsanfallig. (z. B. Bachmann 1999; Hübner, Werle 1997; Redeker 1993, n=22 Lehrkräfte der Sekundarstufe II<sup>17</sup>)

In diesem Zusammenhang wird auch das Ansehen in der Öffentlichkeit/ Image (Bachmann 1999; Becker, Gonschorek 1990, n=111 Ausbildungslehrkrafte und Mentoren der Universität Heidelberg; Candova 2005, n=266 Mathematiklehrkräfte) als Belastungsfaktor benannt. Besonders fehlende Anerkennung und ständige Kritik an der Leistungsfähigkeit der Institution Schule, die auch von Seiten des Arbeitgebers und der Kultusburokratie geäußert wird, wird in diesem Kontext betont (van Dick 1999; Schönwälder et al. 2003).

Vor diesem Hintergrund wird das Plädoyer für mehr Gerechtigkeit und Transparenz laut, gefolgt von entsprechenden Änderungsvorschlägen. Für die offizielle Arbeitszeitregelung wird vorrangig eine angemessene Bewertung von solchen Aufgaben und Pflichten gefordert, die neben den Unterrichtspflichtstunden vollzogen werden (müssen). (z. B. Sammelband von Combe et al. 1997; Forneck, Schriever 2001)

Von Seiten der Betroffenen werden Arbeitszeitverkürzung und flexible Zeitnutzung als entlastend bewertet (Flaake 1989, n=218 Hauptschul- und Gymnasiallehrkräfte aus HE; Holtappels 1999, n=1800<sup>18</sup>). Untersuchungen zur Stundenreduktion oder Teilberufstatigkeit in der Schule verweisen jedoch auf ein differenzierteres Bild. So konnten Leuschner/ Schirmer (1993<sup>19</sup>) nachweisen, dass eine Stundenreduktion allein psychosomatische Beanspruchungen nicht behebt,

---

<sup>17</sup> Es werden keine weiteren Angaben zur Grundgesamtheit gemacht.

<sup>18</sup> Von 30 Lehrkräften wurden Arbeitszeit- und Tatigkeitsaufzeichnungen von 60 Arbeitswochen erhoben, die jeweils als Einzelfall betrachtet wurden.

da keine Modifikation angewandter Strategien bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen stattfindet. Ferner bedeutet Teilzeitbeschäftigung im Lehrerberuf nur die Verminderung des Stundendeputats, Konferenzen, Elternabende, Aufsichten u. Ä. bleiben als Aufgabe erhalten. Hinzu kommen Bedenken aufgrund von Abwesenheit nicht mehr genügend informiert zu sein. (Hübner, Werle 1997; Brehmer 1987, n=34 Lehrerinnen; Ksienzyk, Schaarschmidt 2004)

Darüber hinaus werden in der Fort- und Weiterbildung Trainings zu Zeitmanagement und Arbeitsorganisation angeboten (z. B. für Führungskräfte Herrmann 2004) sowie im Rahmen von Human Resource Management ein Monitoringsystem eingefordert, das eine gleichmäßigere Belastung aller Lehrkräfte ermöglicht (Forneck, Schriever 2001).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften als gravierendes Problem im Kontext von Belastung angesehen wird, da diese bei hoher Verausgabungsbereitschaft und eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt 2004b) von Seiten der Lehrerschaft auf Kosten ihrer Befindlichkeit über die Maßen ausgedehnt wird. Umgekehrt ist der „Lehrerberuf [...] auf die immanente Erwartung der deutlichen zeitlichen Übererfüllung der Arbeitspflicht angelegt“ (Schönwälder 1998, 42).

Das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften ist offensichtlich durch unterschiedliche Arbeitsaufgaben gekennzeichnet. Nach Fuchs (1979) lassen sich folgende Hauptaufgaben differenzieren: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten. Unter extracurriculare Aufgaben sollen im Folgenden v. a. die vier zu letzt genannten zählen. Mit Beraten ist die Beratung und spezielle Information von Lernenden bzgl. Bildung, Schullaufbahn und Beruf gemeint. Unter Innovieren subsumieren sich die Aufnahme, Verarbeitung und Entwicklung neuer Bildungsinhalte sowie die Bestimmung und Verwirklichung von Bildungszielen außerhalb des Unterrichts. Das Beaufsichtigen meint die Bewahrung der Schüler/innen vor und Verhinderung von Schaden. Der Begriff Verwalten umfasst schließlich alle unterrichtsabhängigen und -unabhängigen Verwaltungsaufgaben, die es für den Lehrenden zu erfüllen gibt.

Das ‚Kerngeschäft‘ von Lehrkräften, bestehend v. a. aus den oben angeführten drei Hauptaufgaben Lehren, Erziehen, Beurteilen, wird besonders hinsichtlich Korrektur- und Prüfungstätigkei-

---

<sup>19</sup> Es werden keine konkreten Angaben zum Untersuchungsaufbau und zur Stichprobe gemacht.

ten als belastend empfunden. Belastung durch Unterrichtstätigkeit selbst wird speziell in Verbindung mit anderen Belastungsfaktoren wie unpassende Curricula (Böhm-Kasper et al. 2001; Wendt 2001), Stofffülle und ständige Reformen (Döbrich et al. 1999), Vor- und Nachbereitung (Hübner, Werle 1997; Kramis-Aebischer 1996; Wulk 1988), strukturelle Rahmenbedingungen (Hübner, Werle 1997; Wendt 2001; Wulk 1988), Zeitdruck (vgl. Seite 43f.), Schülerverhalten (vgl. Seite 48f.) u. Ä. benannt (Forneck, Schriever 2001).

Speziell Organisations- und Verwaltungsaufgaben werden als besonders belastend bewertet (Dauber, Vollstädt 2004; Döbrich et al. 1999; Hübner, Werle 1997; Terhart et al. 1994; Wendt 2001; Wulk 1988). Obwohl ihr Anteil im Verhältnis zu den Aufgabenbereichen Unterricht und der damit verbundenen Vor- und Nachbereitung relativ gering ist, scheinen sie bezüglich der Beanspruchung das „Zünglein an der Waage“ (Rudow 1994, 61) zu sein. Neben quantitativer Überforderung werden diese Aufgaben zusätzlich als qualitativ anspruchslos und unterfordernd empfunden (Wulk 1988). Andererseits kann sich die Wahrnehmung einer Funktionsstelle entlastend auswirken (Dauber, Vollstädt 2004; ähnlich Jehle et al. 2001, n=319 Schulleiter/innen aus HE).

Ferner werden die Teilnahme an Konferenzen, das Durchführen von Klassenfahrten und Exkursionen sowie Tutorentätigkeiten als besonders belastende Aufgaben im Rahmen außerunterrichtlicher Arbeiten genannt. Hauptargumente für diese Einschätzung sind Zeiteinbußen, geringer Nutzen und/ oder ungenügende Qualifizierung v. a. bei Beratungstätigkeiten. (Döbrich et al. 1999; Hübner, Werle 1997; Redeker 1993; Wendt 2001; Wulk 1988)

Im Kontext des Bereichs ‚Innovieren‘ erhalten in Belastungs-Beanspruchungsdiskussionen v. a. die Themen Schulgestaltung/ Schulentwicklung und Fort- und Weiterbildung (hierzu ausführlich Kapitel II.3) größeren Raum. Innovative Möglichkeiten der Schulgestaltung und Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und Schulprogrammarbeit können von unterschiedlichen Lehrkräften gleichermaßen als entlastend oder als belastend empfunden werden. Überforderungsgefühle entstehen sowohl aus Gründen der Ablehnung von Innovation o. Ä. als auch aufgrund hohem Engagement und Selbstanforderungen. Prozessübergreifend charakterisieren die Schulentwicklungsarbeit eine Vielzahl von Entscheidungen und „krisenhaften Übergängen“ (Combe 1999, 130), die

„von den Beteiligten eine Balanceleistung, in der soziale, psychische und somatische Beanspruchungen einerseits und entsprechende Kompensationen und Entlastungen

andererseits sich auf höchst differenzierte Weise wechselseitig stabilisieren müssen“ (ebd. 131).

Insbesondere zwei Faktoren korrespondieren mit diesem Punkt: Zum einen spielt Zeit eine große Rolle, da diese ohnehin knapp bemessen ist (vgl. Seite 43f.) und für die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen u. Ä. kaum bis keine Entlastungsstunden angeboten werden. Zum zweiten kennzeichnen solche Prozesse Vereinbarungen und Gemeinschaftsaufgaben, die häufig zu Offenlegung und Ausweitung kollegialer Konflikte (vgl. Seite 49f.) führen. (Arnold et al. 1999, n=6 Schulen unterschiedlicher Schulformen aus HH<sup>20</sup>; Holtappels 1999; Söll 2002, n=24 Lehrkräfte aus NW)

Lärm, insbesondere Schülerlärm, ist in der Gruppe der physikalischen Belastungsfaktoren die bedeutendste Beeinträchtigungsquelle. In den wenigen vorliegenden Befragungen wird Lärm nach Aussagen von Lehrer/inne/n als besonders beanspruchend hervorgehoben (Dauber, Vollstädt 2004; Haedayet 2000; Rickes, Scheiber 2003, n=204 Lehrkräfte aus Darmstadt/ HE; Tiesler et al. 2002b, n=1159 Lehrkräfte aus HB und NW). Lautstärkemessungen – genauer Schalldruckpegelmessungen – untermauern diese subjektiven Einschätzungen (Knothe et al. 1991, n=86 Lehrkräfte verschiedener Schulformen; Schönwälder et al. 2003). Insbesondere in den Pausenzeiten, aber auch wiederkehrend während des Unterrichts übersteigt der Geräuschpegel deutlich den von Arbeitswissenschaftlern für geistige Arbeit empfohlenen Richtwert von 55 dB(A) (z. B. Hecker 1994, Unterrichtsräume achter Klassen Berliner Oberschulen). Zu den Lärmquellen zählen v. a. das Sprechen, Lachen, Schreien u. dgl. von Schüler/inne/n (Wulk 1988). Die Folge: Der Anstieg des Geräuschpegels vermehrt Kommunikationsschwierigkeiten verbunden mit einer entsprechenden Erhöhung der Sprech- und Stimmbelastung. Diese physische Beanspruchung findet Ergänzung in psychischen Beanspruchungen, hervorgerufen durch die Empfindung der Geräuschkulisse im Unterricht als Bewertung des eigenen Handelns (Heyse 2003b; Knothe et al. 1991).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang erneut, dass nicht jede Lehrkraft gleich beansprucht auf Lärm reagiert. Schönwälder et al. (2003) sprechen deshalb auch von ‚lauteren‘ und ‚leiseren‘ Lehrkräften, die verbunden mit ihrem Empfinden unterschiedliche Arbeitskonzepte auch hinsichtlich der mit diesen verbundenen Lautstärke favorisieren. Generell ist der Schallpegel

offenbar abhängig vom Unterrichtsgeschehen, so dass Lehrkräften ein gewisser ‚(sozial-)pädagogischer‘ Einfluss hinsichtlich des auftretenden Schüler/innenlärms zugesprochen wird. (Tiesler et al. 2002b)

Zu den Gegenmaßnahmen zur Verringerung des allgemeinen Geräuschpegels werden gleichermaßen bauliche Interventionen, wie z. B. Dämmvorrichtungen, Einrichtungen von Ruhebereichen sowie die Hör- und Zuhörförderung empfohlen. (Heyse 2003b; Sammelband von Huber et al. 2002; Klatte et al. 2002; Schönwälder 2005; allgemein auch Guski 1987)

Die Interaktion mit Schüler/inne/n ist zentraler Bestandteil des Unterrichts und reicht darüber hinaus bis in außerschulische Zusammenhänge hinein. Als hoch beanspruchend wird diesbezüglich v. a. die Auseinandersetzung mit ‚schwierigen‘ Schüler/inne/n wahrgenommen (Döbrich et al. 1999; Forneck, Schriever 2001; Hüber 1995a; Rickes, Scheiber 2003; Tacke 2000b; Terhart et al. 1994, n=514 Lehrkräfte aus NI; Ulich 1992, n=20 Lehrkräfte aller Schulformen aus BW und BY). Als problematisch gelten insbesondere Verhaltensauffälligkeiten, wie Aggressivität oder Verweigerung, Leistungsdefizite z. B. aufgrund von Lernschwierigkeiten, Interessens- und/oder Konzentrationsmangel sowie Disziplinierungsnotwendigkeiten ausgelöst durch unbeherrschtes Verhalten, Schülerkonflikte oder andere Unterrichtsbehinderungen (Bauer 2004, n=438 Gymnasiallehrkräfte aus Freiburg und Südbaden; Bieri 2002; Becker, Gonschorek 1990; Candová 2005; Dauber, Vollstädt 2004; Grimm 1993; Schönwälder et al. 2003; Wendt 2001; Wulk 1988).

Heterogenität hinsichtlich Kultur, Wissens-/ Leistungsstand und Interesse auf Seiten der Lernenden gepaart mit hohen Klassenfrequenzen werden als erschwerend thematisiert (Bauer 2004; Combe, Buchen 1996<sup>21</sup>; van Dick 1999; Forneck, Schriever 2001; Herzog 2007; Wulk 1988). Ferner werden Erziehungsaufgaben des Elternhauses aus Sicht der Lehrkräfte zunehmend an die Schulen abgegeben, um sich dort in erzieherischen Konflikten zu entladen (Bachmann 1999; Hüber 1995a). Bedeutung erhält die Interaktionsdimension auch über die physische Präsenz von

---

<sup>20</sup> In Forschungsteams wurden im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen Arbeitstreffen von sog. Konzeptgruppen und/ oder Fortbildungsgruppen dokumentiert, Unterrichtsrekonstruktionen und Interviews ausgewählter Schulvertreter durchgeführt und ergänzend Konferenzprotokolle ausgewertet.

<sup>21</sup> Es werden keine konkreten Angaben zur Stichprobe und Grundgesamtheit gemacht: „Das empirische Material, auf das wir uns stützen, sind Einzeluntersuchungen und Gruppeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern an einzelnen Schulformen sowie die Dokumentation von Abläufen (etwa Unterrichtsmitschnitte) oder ein Bericht über sie. Diese Materialien wurden schriftlich festgehalten.“ (16).

Schüler/inne/n hinaus: Vorbereitungs-, Korrekturarbeiten (vgl. Seite 45) und Konferenzen (Hübner, Werle 1997; Ulich 1992) erhalten sie latent und unterstützen die gedankliche und emotionale Auseinandersetzung.

Aufgrund der zentralen Stellung von Schülerverhalten im Lehrerberuf erhalten Belastungen in diesem Bereich eine herausragende Bedeutung. Einige Studien kommen sogar zu dem Ergebnis, dass Schülerdisziplinierung und Probleme mit Schüler/inne/n primärer Belastungsfaktor im Rahmen der Lehrtätigkeit an Schulen ist. Unterschiede hinsichtlich Schulform und/ oder Region lassen sich nur graduell belegen. (Becker, Gonschorek 1990; Kramis-Aebischer 1996; Terhart et al. 1994; Wendt 2001)

Umgekehrt werden ein positives soziales Klima und eine angenehme Lernatmosphäre in der Arbeit mit Schüler/inne/n als beanspruchungsreduzierend empfunden. Ein gutes Verhältnis zu Schülern in Form von positiven und wertschätzenden Rückmeldungen ist ein wichtiger Bestandteil von Berufszufriedenheit (vgl. Seite 60ff.). (Combe, Buchen 1996; Holtappels 1999; Hübner, Werle 1997; Terhart et al. 1994)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Verhältnis zu Schülern durch ambivalente Gefühle seitens der Lehrenden gekennzeichnet ist:

„Der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ist für Lehrer/innen die Hauptquelle von beruflicher Belastung und Leiden, aber auch von Zufriedenheit und Selbstbestätigung; das gilt (fast) unabhängig vom Geschlecht, vom Alter und der Schulart. Positive und beanspruchende Aspekte in der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sind zwei Seiten derselben Tatsache, daß nämlich der Umgang mit ihnen sowohl Herausforderungen wie Verunsicherungen auslöst. Positiv können dabei die Anstöße für die eigene Weiterentwicklung der Lehrer/innen sein, belastend oder bedrohlich das Infragestellen ihrer Identität und der subjektive Mißerfolg.“ (Ulich 1996, 118f, im Original z. T. kursiv)

Das Lehrerkollegium ist geprägt durch eine besondere Struktur, die sich durch Ämterhierarchie und Heterogenität hinsichtlich Gehalt, Zuständigkeiten und zufällige Zusammensetzung sowie spezifische Normen, auszeichnet (Terhart 1987; Ulich 1992). Daraus ergeben sich konstruktives wie destruktives Potenzial für die Zusammenarbeit gleichermaßen. Ergänzend dazu nimmt das Kollegium Einfluss auf die Arbeit des Einzelnen.

Im ungünstigen Fall ist die Beziehung durch Spannungen, Konflikte und mangelnde Unterstützung gestört. Als besonders beanspruchend wird schlechtes Klima oder „Mangel an

Kollegialität' in Form von unbefriedigendem Austausch über methodische, fachliche und organisatorische Inhalte und zu wenig Verständnis für persönliche Schwierigkeiten empfunden (Becker, Gonschorek 1990; Hüber 1995a; Kramis-Aebischer 1996; Redeker 1993; Rickes, Scheiber 2003; Schönwälder et al. 2003; Wendt 2001; ähnlich Herzog 2007). Die Folgen reichen von dem Gefühl zu wenig Gemeinsamkeiten mit den Kolleg/inn/en zu haben über Isolation und Unverständnis (Ulich 1992) bis hin zu expliziter Ausgrenzung und Mobbing (Kasper 1998; van Dick 1999,  $n_{\text{Studie 1}}=356$  Lehrkräfte aus HE und NW;  $n_{\text{Studie 2}}=201$  Lehrkräfte aus BW, BY, HB, NI, NW, RP, TH; Wendt 2001).

Umgekehrt werden gut funktionierende Beziehungsgefüge und Kooperationschancen in teamartigen Arbeitsformen als beanspruchungsreduzierend empfunden (Oesterreich 1988,  $n_1=257$  und  $n_2=167$  Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aus B; Redeker 1993; Rüegg 2000,  $n=2$  Schulen aus Bern<sup>22</sup>) und haben nachweislich einen Puffereffekt (van Dick 1999, Studie 1), wobei die Kontakte aus dem Berufsumfeld überwiegend in der Schule gepflegt werden (Kretschmer 2004,  $n=63$  psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte). Für Lehrerkollegien lässt sich daher ein „Fraktionierungstrend“ (Steffens, Bargel 1993, 102) feststellen (ähnlich Döbrich et al. 1999; Rüegg 2000). Das mangelnde Ausschöpfen der Ressource ‚Kollegium‘ für mehr Wohlbefinden ist neben dem beschriebenen zwiespältigen Charakter in besonderem Maße der in weiten Teilen zugestandenen Autonomie anzulasten, die mit der Selbstpreisgabe ein hohes Maß an „Sichtbarkeitsrisiko“ (Combe, Buchen 1996, 296) verbinden lässt.

Die Kommunikation zwischen Kollegen wird sehr unterschiedlich bewertet: Artikuliert sich Konkurrenzdenken und Distanz, erscheint sie negativ, während Offenheit und Vertrauen positiv konnotiert sind. Insbesondere informelle Gespräche werden geschätzt, während ritualisierte Arbeitsgespräche in Form von Konferenzen u. Ä. als weit weniger hilfreich für ein gutes Klima angesehen werden. (Behrens-Tönnies 1983,  $n=312$  Lehrkräfte aus HB, HH und Einzugsgebiet München; Schönknecht 1997; Wulk 1988)

Eine besondere Stellung erhält die Beziehung zur Schulleitung, deren Entscheidungen und Anweisungen nachhaltig den Arbeitsalltag des einzelnen bestimmen. Zentrale Momente im Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkraft sind Abhängigkeit und Kontrolle auf der einen und pädagogische Freiheit und Verantwortung auf der anderen Seite (Ulich 1992). Während ein

---

<sup>22</sup> Das Feld der beiden Schulen wurde kontrastierend mit Hilfe von Fragebogenerhebung, teilnehmender Beobachtung, narrative und halbstandardisierten Interviews und Dokumentenanalyse erforscht.

persönlicher Stil, Informationsfluss, Mitbestimmung und Unterstützung im Umgang positiv bewertet werden (Döbrich et al. 1999), die Arbeitszufriedenheit erhöhen (van Dick 1999, Studie 1 und 2) und ein grundsätzlich positiveres Arbeitsklima nach sich ziehen (Ksienzyk, Schaarschmidt 2004), schneidet dienstrechtliches Gebaren schlecht im Urteil von Lehrkräften ab und führt eher zu Störungen in der Beziehung (Becker, Gonschorek 1990; Rüegg 2000; Wulk 1988).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Kooperation im Kollegium unterschiedlich beurteilt wird. Entscheidend für den Kontext der Beanspruchung ist, dass die Qualität der Beziehungen unter Kolleg/inn/en sowohl positiv als auch negativ erlebt wird.

„Gemessen daran, daß Lehrer/innen täglich nur sehr kurze Zeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen in Kontakt kommen, fällt der Einfluß des Kollegiums überraschend hoch aus.“ (Ulich 1996, 167, im Original Hervorhebungen)

Die Auseinandersetzung mit der beruflichen Sozialisation verweist auf die grundsätzliche Bedeutung und Verschränkung von privaten und beruflichen Lebensbereichen (Lempert 2002). Eine solche wechselseitige Beeinflussung ist auch für die Lehrerbelastungsforschung als relevant erkannt worden (Flaake 1989; Hirsch et al. 1990, n=120 Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus der WestCH; Kieschke 2003; Redeker 1993; Terhart 1994; Terhart et al. 1994). Während die Bestimmung und Auseinandersetzung mit berufsimmanenten Faktoren, wie bereits erwähnt, in einer unüberschaubaren Vielzahl von Studien zu finden ist, sind Ausmaß und Verläufe privater Einflussfaktoren auf den Lehrerberuf bisher wenig erforscht. Die meisten Aussagen diesbezüglich lassen sich aus berufsbiographisch orientierten Forschungszusammenhängen extrahieren (Hirsch et al. 1990; Huberman 1989, n=160 Sekundarschullehrkräfte der OstCH; Sikes et al. 1985, n=48 kunst- und naturwissenschaftliche Sekundarlehrkräfte aus UK; Terhart et al. 1994).

Als ein wesentlicher privater Belastungsfaktor wird die Familie oder speziell die Kindererziehung thematisiert (Döbrich et al. 1999; Huberman 1989). Offensichtlich handelt es sich hierbei um eine geschlechtsspezifische Belastungsform (vgl. Seite 41), da größtenteils Lehrerinnen die häusliche Kindererziehung übernehmen und mit der Vereinbarkeitsproblematik von Familie und Beruf konfrontiert werden (Brehmer 1987; Flaake 1989; Terhart et al. 1994). Geschlechtsübergreifend werden familiäre Belastungen hinsichtlich Scheidung und/ oder Trennung vom Partner und die längerfristige Pflege erkrankter Familienmitglieder angeführt (Hirsch et al. 1990) oder einfach die Verquickung des häuslichen Arbeitsplatzes mit familiären o. Ä. Belangen (Wulk 1988,

vgl. auch Seite 43f.). Gleichzeitig bekommen Personen, die in einer Partnerschaft zusammen leben, mehr Unterstützung (van Dick 1999, Studie 2). (Becker, Gonschorek 1990; Ulich 1992)

Ein weiterer häufig diskutierter privater Belastungsfaktor ist die altersbedingte berufliche Ermüdung meist in Kombination mit gesundheitlichen Einschränkungen. Wie bereits angesprochen (vgl. Seite 42), nehmen bei einigen Lehrkräften im Laufe ihrer aktiven Berufsjahre Ermüdungs- und Stresserscheinungen zu und die Belastbarkeit ab. Neben retrospektiven Äußerungen finden sich auch prospektive, die eine angstbesetzte Alternsvorstellung thematisieren (Becker, Gonschorek 1990; Schönknecht 1997; Terhart et al. 1994).

Die Bedeutung der Privatsphäre für die Berufstätigkeit birgt umgekehrt ein vielfältiges Entlastungspotenzial. Speziell stabile zwischenmenschliche Beziehungen zu Lebenspartnern, Familienmitgliedern und Freunden spielen diesbezüglich eine besondere Rolle. Hinzu kommt ein angemessener Tätigkeitsausgleich über diverse Freizeitbeschäftigungen wie z. B. soziales Engagement, Sport, Entspannung bei Musik und sich in der Natur aufhalten. (Flaake 1989; Hirsch et al. 1990; Katschnig 2004, n=4299 Lehrkräfte aller Schulformen aus AT; Schönknecht 1997)

Wie bereits an verschiedener Stelle deutlich wurde, stehen die genannten Belastungen nicht unverknüpft nebeneinander, sondern bedingen sich z. T. wechselseitig. Schönwälder et al. (2003) folgern deshalb: „Arbeitsbelastung im Lehrerberuf ist multidimensional und keineswegs mit Wehleidigkeit und professionellem Jammern abzutun“ (26).

### **Beanspruchungsmuster**

Die Frage nach der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastungen von Seiten der Lehrkräfte und nach (Über-) Beanspruchungsmustern führen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Auseinandersetzungen insbesondere zu den Themen Angst, Burnout und/ oder innere Kündigung und Zufriedenheit.

Das Thema **Lehrerangst** erlebte gemessen an der Anzahl veröffentlichter Studien zum Thema und Stichwort die intensivste Auseinandersetzung im Zeitraum von Mitte der 1970er Jahre bis Anfang der 1980er Jahre (Literaturübersicht Jehle, Nord-Rüdiger 1989).

Bei dem Phänomen Angst handelt es sich um eine Emotion, die von negativen Erwartungen und Befürchtungen lebt.

„Eine Person, die Angst erlebt, muss [...] etwas zu verlieren haben; zugleich muss sie zukünftigen Ereignismöglichkeiten (Verlusten) hinreichend Beachtung schenken und schließlich muss sie daran zweifeln, dass sie selbst, wohlmeinende andere oder gar ein ‚Schutzengel‘ die kommende Situation unter Kontrolle bekommen und das Bedrohliche abwenden können.“ (Krapp et al. 2001, 322, Hervorhebung im Original)

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs Angst gibt es nicht. Das vielschichtige Alltagsverständnis diesbezüglich wird durch ein noch komplexeres Bild in der Wissenschaft (z. B. Brück 1978; Jendrowiak, Kreuzer 1980) ergänzt (Überblick Jehle, Krause 1994). Winkel (1979; ähnlich Weidenmann 1978) klassifiziert neun verschiedene Angsttypen: (1.) Versagensangst, (2.) Konfliktangst, (3.) Herrschaftsangst, (4.) unbewusste Angst, (5.) Existenzangst, (6.) Trennungsangst, (7.) Personenangst, (8.) Strafangst und (9.) neurotische Angst. Am häufigsten treten laut einer Studie von Peez (1983; auch Jehle, Krause 1994) bei Lehrer/inne/n die beiden zuerst genannten auf. Versagensängste sind dort wahrscheinlicher, wo pädagogische Misserfolge offensichtlich sind und zugleich (scheinbar) eindeutig die Verantwortlichkeit der Lehrperson gegeben ist. Konfliktängste können bestehen, wenn man gegen die eigene Überzeugung agieren muss oder gegen besseres Wissen und Wünschen jemandem nachgibt.

Fuller und Bown (z. B. 1975) haben das, was Lehrer besorgt (concerns) – sie sprechen nicht explizit von Angst – in den Verlauf der beruflichen Entwicklung (Kapitel II.4.1) eingebettet und drei Phasen identifiziert: 1. survival concerns, 2. teaching situation concerns und 3. pupil concerns (37). Folglich betrifft nicht jede Besorgnis jeden Lehrer zu jeder Zeit in seinem Berufsleben gleichermaßen. Umgekehrt erreicht nicht jeder Lehrer die dritte Stufe.

Insgesamt sind die Angaben zur Auftretenshäufigkeit von Angst bei Lehrkräften sehr unterschiedlich und differieren zwischen 10% und 50%, was auch auf unterschiedliche Verständnisse von Angst zurückzuführen ist (Überblick Barth 1992).

Die Ursachen für berufsbezogene Ängste bei Lehrkräften sind vielfältig und stehen nicht selten mit den oben genannten Belastungsfaktoren in Beziehung. In ihrer Literaturzusammenschau arbeiten Jehle und Nord-Rüdiger (1994) drei Ursachenbereiche ergänzt durch eine vierte integrative Sichtweise von Lehrerängsten heraus. Persönlichkeitspsychologische Ursachen (1.) umfassen individuelle Fehlhaltungen, Entwicklungsdefizite, neurotische Selbstdefinitionen, Einstellungsprobleme und unrealistische Erwartungen. (2.) Institutions- und systembezogene Anstöße ergeben sich insbesondere aus angstinduzierenden institutionellen Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Implikationen der Lehrerrolle wie etwa hinsichtlich der formalen

Unterrichtsgestaltung, Widersprüchlichkeiten zum gesellschaftlichen Auftrag oder Aus- und Weiterbildungsmängel. Der dritte Bereich (3.) bezieht sich auf situationsabhängige Gegebenheiten, speziell unterrichtliche Besonderheiten, Probleme des unterrichtlichen Handelns, fachdidaktische Kompetenzen sowie das Anforderungsprofil des Unterrichts.

Folgen von Angstsituation sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung gewesen. Peez (1983) fand heraus, dass bei Lehrkräften Ablehnung der Klasse und strafendes Verhalten als Konsequenz von Ängsten beobachtet werden konnten. Kramis-Aebischer (1996) konnte nachweisen, dass ein höheres Maß an Angst bei Lehrkräften mit höheren Depressivitäts- und Burnoutwerten und mit einer Vielzahl an psychophysischen Beschwerden und Berufsbelastungen einhergeht. Gleichzeitig haben solche Lehrende niedrigere Werte hinsichtlich psychischer Gesundheit, Berufs- und Lebenszufriedenheit und tendieren zu schlechteren Stressverarbeitungsstrategien sowie einer ungünstigeren Belastungsbewältigung (ähnlich Katschnig 2004).

Nach Weidenmann (1978) ist ein angstfreier Zustand bei Lehrkräften nicht erstrebenswert, da die Emotion Angst auch Zeichen von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit ist und damit Schutzfunktion hat: „Angstfrei kann ein Lehrer nur sein, wenn er die objektive Bedrohung, Ungewißheit und Hilflosigkeit in zentralen Bereichen seiner Tätigkeit subjektiv nicht adäquat wahrnimmt.“ (13)

Neben einer Reihe weniger sinnvollen Bewältigungsstrategien (Flucht in den Alkohol o. Ä.) umfassen empfohlene und genutzte Maßnahmen zur Reduktion von blockierenden Ängsten auf ein handhabbares Maß Vorschläge zur Veränderungen auf bildungspolitischer, schulorganisatorischer und individueller Ebene (z. B. Konflikttraining oder Auseinandersetzung mit eigener Leistungsfähigkeit und eigenen Zielen für ein realistisches Einschätzungsvermögen) (Katschnig 2004).

Insgesamt können Ängste als Teil des Lehrerberufs angenommen werden, wobei unter Angst z. T. sehr unterschiedliches verstanden wird. Grad und Ausmaß differieren von Person zu Person. Abhängig von dem zugrundegelegten Verständnis von Angst, ist sie nicht zwangsläufig negativ und einschränkend sondern trägt zu einer angemessenen Maß an Aufmerksamkeit und Einschätzung von Situationen bei.

Der Terminus **Burnout** (aus dem Engl., dt.: Ausbrennen) fand im wissenschaftlichen Kontext erstmals bei Freudenberg (1974) für psychischen und physischen Abbau meist ehrenamtlicher Mitarbeitenden alternativer Hilfsorganisationen Verwendung. In kurzer Zeit etablierte sich die

Idee des Burnout und verankerte sich in den 1980er Jahren insbesondere durch vermehrte und zielgerichtete Forschungsinitiativen im Bereich der Arbeitspsychologie zu Phänomen, Ursachen und Verbreitung in der Wissenschaft (Aronson et al. 1983; Burisch 1989; Cherniss 1980; Enzmann, Kleiber 1989; Maslach, Jackson 1981). Diese Entwicklung vollzog sich auch für die Auseinandersetzung mit Burnout im Lehrerberuf, die mit Abstand die meisten Publikationen hervorbrachte (internationale Bibliografie von Kleiber, Enzmann 1990).

Auffällig ist, dass das Konstrukt Burnout im engeren Sinne der Definition, weitestgehend auf das psychosoziale Arbeitsfeld beschränkt und damit seiner Tradition als „Helfer-Leiden“ (Enzmann, Kleiber 1989) verbunden bleibt. Seltener findet eine Übertragung in andere Bereiche wie leitende berufliche Tätigkeiten, zwischenmenschliche Beziehungen, politische Aktivitäten o. Ä. statt. (Burisch 1989; Buschmann, Gamsjäger 1999, n=602 Lehrkräfte aller Schultypen aus AT)

Zur Verbreitung von Burnout im Lehrerberuf liegen unterschiedliche Werte aus verschiedenen meist nicht repräsentativen Querschnittstudien vor. Zwischen 15% und 28% der untersuchten Lehrer/innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz sind von Burnout betroffen (Barth 1992, n=122 mittelfränkische Grund- und Hauptschullehrkräfte; van Dick 1999, n<sub>Studie2</sub>=201 Lehrkräfte aus BW, BY, HB, NI, NW, RP, TH; Gamsjäger, Sauer 1996, n=103 Hauptschullehrer aus dem Bundesland Salzburg/ AT; Körner 2002, n=975 Gymnasiallehrkräfte aus BB, BY und TH; Kramis-Aebischer 1996, n=152 Lehrkräfte der Orientierungsstufe aus CH). In den Studien von Schaarschmidt und seinen Mitarbeitenden (Schaarschmidt et al. 1999; Schaarschmidt, Fischer 2001) tendieren 29% aller Lehrpersonen (n=7000 Lehrer/innen aller Schulformen verschiedener Bundesländer) zum Risikomuster B, dessen Symptome weitestgehend denen von Burnout entsprechen.

Die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Burnout-Syndrom befasst sich v. a. mit ursächlichen Bedingungen und dem Zusammenhang zwischen diesen und seinem Auftreten. Als zentrale Symptomatik für das Ausbrennen werden eine Fülle verschiedenster psychischer, physischer und sozialer Defizite angeführt, die in unterschiedlicher Konstellation zum Burnout führen können, jedoch nicht zwangsläufig müssen. Zu den bezeichnenden Merkmalen (bei Lehrerinnen und Lehrern) zählen physische und psychosomatische Beschwerden wie z. B. Erschöpfung, Minderwertigkeitsgefühl, Gleichgültigkeit insb. in Form von Distanzierung zum Klienten und Verlust von Idealismus (Burisch 1989; Freudemberger 1974; Schaufeli, Enzmann 1998; Stöckli 1999, n=200 Primarlehrkräfte aus dem Kanton Aargau/ CH; zur Schülerperspektive zum Lehrerburnout Tatar, Yahav 1999, n=297 Zehntklässler aus IL).

Charakteristika von Burnout sind Prozesshaftigkeit und Reversibilität, wobei jedoch weder der typische Prozess identifiziert werden kann noch Reversibilität als einfach gilt und meist einer professionellen Therapie bedarf. Burnout tritt weniger als Folge einmalig stark belastender Ereignisse sondern vielmehr als Folge anhaltend auftretender Belastungen auf. Diese grundlegende Idee des schrittweisen Vollzugs ist Konsens und Gemeinsamkeit diverser Entwicklungsmodelle zum Burnout (Edelwich, Brodsky 1980; Golembiewski et al. 1983; Lauderdale 1982; Cherniss 1980). Übergreifend lässt sich der Verlauf in die Phasen Enthusiasmus, Stagnation, Frustration, Apathie/ Resignation und schließlich Burnout aufschlüsseln (für den Lehrerberuf z. B. Becker, Gonschorek 1989).

Die Ursachen von Burnout können drei letztlich miteinander verschränkten Bedingungsbereichen zugeordnet werden: persönliche Ursachen, soziale und organisationspsychologische Faktoren sowie gesellschaftliche Einflüsse. Allgemein ausgedrückt ist für die Entstehung von Burnout die mangelnde Passung von Arbeitsbedingungen und individuellen Persönlichkeitsmerkmalen verantwortlich. Für den Lehrerberuf gelten v. a. Selbstüberforderung, unrealistische Ansprüche, fehlende Anerkennung und Mehrfachbelastung durch insb. intra- und interpersonale Belastungsfaktoren (vgl. Seite 40ff.) als Ursachen für Burnout. Das Entscheidende in diesem Zusammenhang ist, dass nicht ein Indikator allein, wie bspw. die Begeisterung für den Beruf als Einstellung von Junglehrkräften, als Prädiktor für Burnout steht. (Barth 1992; Kanders et al. 1996, n=1454<sup>23</sup> Lehrkräfte der Grundschule und Sekundarstufe I, bundesweit; Becker, Gonschorek 1990; Schmitz, Leidl 1999, n=103 Lehrkräfte aus BY; Neuenschwander 2003, n=95 Lehrkräfte aus CH; Ulich 1996)

Für einen gezielten und effektiven Umgang mit Burnout gilt es individuelle Symptome und Ursachen zu klären. Hierfür stehen inzwischen verschiedene allgemeine und speziell auf die Zielgruppe der Lehrer/innen zugeschnittene Messinstrumente zu Verfügung (Maslach-Burnout-Inventory (MBI) von Maslach, Jackson und Schwab (1986); Überdrusskala (Tedium Measure) von Aronson, Pines und Kafry (1983); deutschsprachig zielgruppenspezifisch: Heidelberger Burnout-Test (BOT) von Becker und Gonschorek (1990); Burnout Inventar von Buschmann und Gamsjäger (1999)).

---

<sup>23</sup> Diese setzen sich aus einem Untersuchungskollektiv von n=1123 und einem Vergleichskollektiv von n=331 zusammen.

Der Zusammenhang von Burnout und Bewältigung lässt sich nach Cherniss (1980) sowie Künzel/ Schulte (1986) auf zwei Arten herstellen: zum einen ist Burnout eine generalisierte defensive dem Selbstschutz dienende, allerdings nicht bewusst gesteuerte (vgl. unten) Bewältigungsstrategie, zum anderen eine Folge misslungener Bewältigungsversuche. Entsprechende Maßnahmenvorschläge gegen Burnout sind vielfältig und reichen von Appellen zu veränderten Leitbildern, über Supervision bis hin zu innerer Schulentwicklung und Einführung der Sabbaticalmöglichkeit (Barth 1992; Becker, Gonschorek 1990; Burisch 1989; Farber 1991; Kanders et al. 1996; Lauderdale 1982; Ulich 1996). Uneinigkeit herrscht dabei bezüglich Nützlich- und Nachhaltigkeit der einzelnen Strategien. Als protektive Faktoren hinsichtlich Burnout nachgewiesen werden konnten bspw. Supervision (Schaarschmidt, Fischer 2001; im Unterschied zu internen Kollegiumsgruppen Cecil, Forman 1990, n=54 Lehrkräfte aus SC/ US), schulisches Engagement und sinnvoll erlebte außerschulische Tätigkeiten (Buschmann, Gamsjäger 1999) oder lehrerunterstützende Schulkulturen (Neuenschwander 2003).

Die Folgen des Ausbrennens sind nicht nur für die Betroffenen sondern auch für das Umfeld, speziell den schulischen Tätigkeitsbereich, ausnehmend schwierig und negativ. Tendenziell lassen sich die Perspektive der Abschottung und emotionalen Teilnahmslosigkeit sowie die der völligen Überforderung und Verzweiflung differenzieren. Verschlechterungen der Unterrichtsqualität, hohe Abwesenheitsraten und vorzeitige Berufsaufgabe konnten als weitreichendere Konsequenzen nachgewiesen werden. (Cherniss 1980; Farber 1991, n=693 Lehrkräfte aus NY/US; Lauck 2003, n=333 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus BW; Ulich 1996)

Zusammenfassend ist das Burnout-Phänomen nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ als bedeutsam für den Lehrerberuf festzuhalten. Risiko und Grundlegung hierfür sind v. a. die für diesen charakteristische Mehrfachstätigkeit und die daraus resultierenden vielfältigen Anforderungen. Burnout ist ein mehrdimensionales komplexes Konstrukt, deren vollständige Beschreibung und Herleitung noch aussteht. Vorrangige Konsequenz aus den bis dato vorliegenden Untersuchungsergebnissen ist die weitmöglichste Reduktion dem Burnoutprozess zuträglicher Faktoren auf persönlicher, interpersonaler, arbeitsplatzbezogener und organisatorischer Ebene. Die verwandten Konzepte Stress und/ oder Belastung sowie Arbeitszufriedenheit werden als Wegbereiter für Burnout im doppelten Sinne angenommen. Als spezifisches Merkmal gilt die Dimension Dehumanisierung.

Das Phänomen der **inneren Kündigung** (synonym ‚innere Emigration‘ oder ‚psychologische Kündigung‘) wurde Anfang der 1980er Jahre in die Forschung eingebracht und beschreibt im

Unterschied zur offenen Kündigung die Reduktion der eigenen Arbeitsleistung auf ein sanktionsfreies Mindestmaß einhergehend mit stillem Rückzug und Verweigerung von persönlichem Engagement und Verantwortung (Faller 1993; Höhn 1989; Elsik 1994).

In engem Zusammenhang mit der inneren Kündigung steht das Konstrukt Burnout (vgl. Seite 54ff.). Während wie bereits erwähnt zur Burnout-Forschung eine Vielzahl an Studien für die Berufsgruppe der Lehrer existieren, ist das Thema innere Kündigung bisher kaum für den Lehrerberuf fundiert analysiert worden.

Aus außerschulischen Zusammenhängen ist bekannt, dass zu den Symptomen von innerer Kündigung insbesondere die objektiv reduzierte Arbeitsleistung mit Verzicht auf Engagement und der ‚Dienst nach Vorschrift‘ gepaart mit Ausnutzung organisationaler Schwächen zählen. Ergänzend werden von einigen Autoren Absentismus, Freizeitorientierung und ein geringes Maß an Identifikation mit der eigenen Tätigkeit und den organisationalen Zielen genannt (Faller 1993; Höhn 1989; Löhnert 1990; Massenbach 2000, n=478 Mitarbeiter dreier Betriebe aus CH; Gegenüberstellung auch Lauck 2003). Im Unterschied zum Burnout ist die verringerte Arbeitsleistung nicht Wirkung sondern Symptom innerer Kündigung. Ähnlich verhält es sich mit Absentismus. Vermindertes Engagement wird bei innerer Kündigung v. a. zur Stressreduktion bewusst initiiert während dies beim Burnout zum nicht bewusst gesteuerten Bewältigungsprozess gehört (Lauck 2003, n=333 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus BW).

Zur Verbreitung der Symptomatik der inneren Kündigung liegen kaum empirisch gesicherte und repräsentative Daten vor. Die Angaben der Befragten zu der Aussage ‚noch nie innerlich gekündigt zu haben‘ liegen zwischen 50% und 65% (Richter 1999b, n=397 Verwaltungspersonen aus dem Raum München; Schmitz et al. 2004, n<sub>Studie 1</sub>=144; n<sub>Studie 2</sub>=106; n<sub>Studie 3</sub>=551).

Wie beim Burnout finden sich auch bei der inneren Kündigung hinsichtlich ihrer Wirkung Beeinträchtigungen der physischen Gesundheit als typische psychosomatische Reaktionen. Des weiteren zählen etwa mangelnder Wissensaustausch im Kollegium, Arbeitsunzufriedenheit (vgl. Seite 60ff.) und Verlernen von Fähigkeiten zu den zentralen Effekten der inneren Kündigung. (Faller 1993; Höhn 1989; Löhnert 1990; Richter 1999b; Gegenüberstellung Lauck 2003)

Die Genese von innerer Kündigung ist insbesondere auf organisationale, im Unterschied zu intra- und interpersonale bei Burnout (vgl. Seite 54ff.), Faktoren zurückzuführen. Helfer-Klienten-Beziehungen werden im Kontext mit ihr nicht genannt. Zu Modellkonzeptionen gibt es bisher wenig Aussagen. Schmitz et al. (2004) wählten für ihre Untersuchungen im schulischen

Bereich einen regelungstheoretischen Erklärungsansatz (ähnlich Löhnert 1990). Grundlage ist die Idee, dass neben einem formalen auch ein ‚innerer Vertrag‘ zwischen Mitarbeitendem und Organisation besteht. Entsteht eine Ist-Soll-Diskrepanz, also ein Vertragsbruch durch Nichterfüllung des inneren Vertrags, können unterschiedliche Reaktionen folgen: (1.) Der innere Vertrag wird zusammen mit dem formalen gekündigt (äußere Kündigung). (2.) Man strebt mit Blick auf den formalen Vertrag eine Verbesserung der eigenen Situation an. (3.) Es wird der Fokus auf die Einhaltung der subjektiven Konstruktion des inneren Vertrags gelegt mit dem Ziel eine Einhaltung vom Vertragspartner einzufordern. Dieser Weg birgt das Risiko des Burnout. (4.) Das Gleichgewicht des inneren Vertrags wird durch Reduktion des eigenen Arbeitsaufwands angestrebt, was gleichbedeutend ist mit einer inneren Kündigung.

Unrealistische Erwartungen können ebenso wie objektiv schwierige Arbeitsbedingungen zur Diskrepanzwahrnehmung hinsichtlich des inneren Vertrags führen. Für den Schulkontext kommt erschwerend die sich wiederholende Erfahrung hinzu, am System wenig verändern zu können (Schmitz et al. 2002). Die Hoffnung auf Vertragserfüllung erhöht die Bereitschaft zu Diskrepanzreduktion, während Aussichtslosigkeit auf Erfolg zum offenen und/ oder mentalen Rückzug führen. Die Aufgabe verhaltensleitender Sollwerte und mit ihnen die handlungsmotivierende Diskrepanz als innere Kündigung können im Einzelfall eine ‚attraktive‘ Reaktionsform darstellen, im Regelfall bringt sie jedoch negative organisationale und speziell personale Folgen mit sich (Faller 1993). Bei innerlich Gekündigten konnten insbesondere psychosomatische Beschwerden wie Erschöpfung, Konzentrationsprobleme, Niedergeschlagenheit ermittelt werden (Richter 1999b).

Für die Bewältigung einer inneren Kündigung zählen v. a. solche Maßnahmen, die auf eine konstruktive Diskrepanzreduktion zielen, z. B. durch Anpassung der Erwartungen an die Realität oder Aussprache mit dem Vorgesetzten. Ferner werden Maßnahmen aus den Bereichen Mitarbeiterauswahl, Arbeits- und Laufbahngestaltung genannt. Innere Kündigung ist folglich ein reversibler Prozess. (Büchi 1992; Krystek et al. 1995, n=92 Personalverantwortliche; Massenbach 2000; Richter 1999b; Schmitz et al. 2002)

Hilb (1992) empfiehlt ähnliches zur Diagnose der inneren Kündigung und hat in der Konsequenz ein standardisiertes Mitarbeitergespräch entwickelt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die verhältnismäßig seltene Thematisierung der inneren Kündigung als Beanspruchungsmuster für den Lehrerberuf ein falsches Bild auf Relevanz und Bedeutung des Konstrukts für diesen Kontext wirft. Im Unterschied zum Burnout betrifft die

innere Kündigung nicht die Helfer-Empfänger-Beziehung sondern die Aufgabe wesentlicher beruflicher übergeordneter Soll-Vorstellungen. Während sich der Burnout-Betroffene seiner Verantwortung nicht entzieht und nicht leisten kann, was er möchte (Aufrechterhaltung übergeordneter Soll-Vorstellungen), ist gerade dies charakteristisches Merkmal für den Tatbestand innerer Kündigung, bei dem mehr Leistung möglich wäre, allerdings bewusst nicht ausgeschöpft wird.

Das Thema **Berufszufriedenheit** (synonym Arbeitszufriedenheit) stellt zu den vorangegangenen Konstrukten einen Gegenpol dar. Differenziert werden können Einzelzufriedenheiten hinsichtlich einzelner Berufsmerkmale und die generelle/ allgemeine berufliche Zufriedenheit. Trotz unzureichender und unterschiedlicher Definitionen von Berufszufriedenheit lässt sich laut Rudow (1994) für die letzten Jahre eine Tendenz zum Verständnis der Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeitssituation feststellen.

In Anbetracht von Belastungsfaktoren und Beanspruchungszahlen ließe sich vermuten, dass die Lehrerschaft sich als wenig zufrieden erlebt. Die Datenlage verschiedener Untersuchungen geben zwar kein konsistentes Bild, bescheinigen Lehrkräften, basierend auf deren Selbstauskünfte, aber eine grundsätzliche Berufszufriedenheit (bis zu 80% der Befragten). (Bachmann 1999, n=346 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus BW; Barth 1992, n=122 mittelfränkische Grund- und Hauptschullehrkräfte; Bieri 2002; Döbrich et al. 1999, n=1027 Lehrkräfte aus HE; Gehrman, Hübner 1997, n=3025 Lehrkräfte aus B; Kramis-Aebischer 1996, n=152 Lehrkräfte der Orientierungsstufe aus CH; Krampen 1978, 180 Lehrkräfte aus dem südwestdeutschen Raum; Merz 1979, n=1253 Lehrkräfte aus BY)

Im Verlauf des Berufslebens (Kapitel II.4.1) variiert der Grad an mittlerer Zufriedenheit bei Lehrkräften, wobei die Forschungslage keine eindeutigen Tendenzen belegt. (ansteigend z. B. Kischkel 1984, n=1100 Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen aus HE und NW; Merz 1979; abfallend z. B. Bieri 2002, n=1660 Lehrkräfte aller Schulformen sowie Kindergartenpersonal des Kantons Aargau/ CH)

Eine allgemein anerkannte Theorie der Berufszufriedenheit gibt es bislang nicht. Die vorhandenen Ansätze speisen sich zum überwiegenden Teil aus Motivationstheorien (Zusammenfassend Bieri 2002). Diese stimmen darin überein, dass der Realisierungsgrad von Motiven oder Bedürfnissen für Berufszufriedenheit maßgebend sind. Unklar ist ebenfalls, ob es verschiedene Varianten der Arbeits(un-)zufriedenheit gibt. Die von Bruggemann (1974; Bruggemann et al. 1975) vorgelegte Theorie wird im deutschsprachigen Raum wohlwollend

rezipiert. Auf der Basis von Soll-Ist-Wert-Vergleichen, Anspruchsniveauveränderungen und dem Problembewältigungsverhalten differenziert sie sechs Formen der Arbeitszufriedenheit: (1.) progressive Arbeitszufriedenheit, (2.) stabilisierte Arbeitszufriedenheit, (3.) resignative Arbeitszufriedenheit, (4.) Pseudo-Arbeitszufriedenheit, (5.) fixierte Arbeitsunzufriedenheit und (6.) konstruktive Arbeitsunzufriedenheit.

Hinsichtlich der Einflussgrößen von Arbeitszufriedenheit herrscht auf der Basis ähnlicher empirisch gewonnener Ergebnisse relative Einigkeit. Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrer/innen finden sich danach weniger in Arbeitsbedingungen wie Ausstattung der Schule, Bezahlung oder Arbeitszeit als in Arbeitsinhalt und sozialem Kontext (allgemein (Herzberg et al. 1959), n=203 Ingenieure und Kontroller/ „accountants“ (32) aus Pittsburgh/ PA). So konnten insbesondere Zusammenhänge zwischen Zufriedenheitseinschätzungen und schülerorientierten Lehreraktivitäten nachgewiesen werden (Bieri 2002; Prick 1989, n=2078 Lehrkräfte höherer Schulen aus den Niederlanden; ähnlich Schönwälder et al. 2003). Ferner werden das hohe Maß an Selbstständigkeit, der Abwechslungsreichtum an Tätigkeiten, die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns und die Anerkennung insb. durch Schüler/innen betont. (Bieri 2002; Grunder, Bieri 1995, n=121 Lehrkräfte aller Schultypen aus dem Kanton Aargau/ CH ; Merz 1979; Niemann 1970, n=2989 Lehrkräfte aus Westdeutschland)

Neben Arbeitsbedingungen, Arbeitsinhalt und sozialem Kontext bestimmen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale die Berufszufriedenheit, wie z. B. Wertorientierungen, das eigene Selbstverständnis, pädagogische Handlungsziele oder Kontrollüberzeugungen (Cheng 1994, n=588 Lehrkräfte höherer Schulen aus Hong Kong/ CN; Grimm 1993, n<sub>1,Angenehme Unterrichtssituationen</sub>=350 und n<sub>2,Belastende Unterrichtssituationen</sub>=315 westdeutsche Lehrkräfte aller Schulformen; Merz 1979). Die für die eigene berufliche Unzufriedenheit verantwortlich gemachten Faktoren decken sich im Wesentlichen mit den unter Belastungsfaktoren diskutierten Größen (vgl. Seite 40ff.).

Zur Erfassung der Allgemeinen Berufszufriedenheit stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung (Überblick Fischer, Eufinger 1991). Für das Untersuchungskollektiv der Lehrkräfte ist der Test zur Berufszufriedenheit von Lehrern (BZL) von Merz (1979) als geeignet anerkannt worden. Rudow (1988) erfasste neben der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften weitere Facetten, die sich zu acht Zufriedenheitsdimensionen bündeln lassen: Zufriedenheit (1.) mit dem Verhältnis zu den Schüler/inne/n, (2.) mit deren Eltern, (3.) mit Kolleg/inn/en und Schulleitung, (4.) mit der materiellen und technischen Ausstattung, (5.) mit den Auswirkungen auf Gesundheit und Belastung, (6.) mit außerunterrichtlichen Verpflichtungen, (7.) mit dem zur

Verfügung stehenden Entscheidungs- und Handlungsspielraum und (8.) mit den berufsbedingten Erholungs- und Freizeitmöglichkeiten.

Die Förderungsmaßnahmen zum Erhalt und zur Stärkung von Berufszufriedenheit stehen v. a. im Zusammenhang mit Belastungsreduktionen. Hinzu kommen Maßnahmen zum Erhalt von Selbstständigkeit, zur Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium, zur Stärkung der beruflichen Stellung von Lehrkräften als Fachleute für Unterricht, der beruflichen Beratung und Bewältigung sowie schulorganisatorische Verbesserungen wie Reduktion der Klassenstärke u. Ä. (Bachmann 1999; Bieri 2002; Merz 1979)

Der scheinbare Widerspruch zwischen Berufszufriedenheit und Beanspruchungserleben lässt sich mit Blick auf berufsbiografische Entwicklungsverläufe lösen. So nimmt die Akzeptanz von Belastungen/ Stress als immanenter Teil der Berufstätigkeit im Verlauf der beruflichen Entwicklung zu. Die Unsicherheit des Erfolgs der eigenen Handlung wird umgedeutet und weniger als Folge persönlicher Schwächen ausgelegt (Combe, Buchen 1996; Lange, Burroughs-Lange 1994, n=12 Grundschullehrkräfte aus Brisbane/ AU).

Das Konzept der Berufszufriedenheit weist Parallelen zum Phänomen Burnout auf (vgl. Seite 54ff.). So schieben ausgebrannte Personen oft die Schuld für ihre Schwierigkeiten auf andere, was einem Abwehrmechanismus zur Verschleierung des beginnenden Burnoutprozesses gleich kommt und von Bruggemann et al. (1975) auch als Pseudo-Arbeitszufriedenheit bezeichnet wird (vgl. Seite 60ff.). Das weit fortgeschrittene Stadium von Burnout, an dem keine Problemlösungen mehr wahrgenommen werden können, entspricht einer fixierten Arbeitsunzufriedenheit, bei der letzten Stufe der Resignation lässt sich auch von resignativer Arbeitsunzufriedenheit sprechen.

### II.2.2 Optionen zwischen Belastungsreduktion und Ressourcenstärkung

Die zuvor dargestellten Aspekte zu Rahmenbedingungen und Relevanz der Lehrergesundheit können zu unterschiedlichen Perspektiven und Inhalten in Form von Strategien der Belastungsreduktion oder der Ressourcenstärkung u. Ä. führen. Letztere haben auch für die Sabbaticalgestaltung ihre Berechtigung, da sie die Optionen der Auszeitnutzung bzgl. der eigenen Gesundheit widerspiegeln.

#### **Perspektiven**

Die defizitorientierte oder auch pathogene Auseinandersetzung mit dem Phänomen (mangelnder) Gesundheit und/ oder Krankheit besitzt eine lange Tradition und bildet die klassische und am weitesten verbreitete Sichtweise. Der Ursprung dieser biomedizinischen Perspektive liegt in der Zielsetzung, das Auftreten spezifischer Krankheiten zu erklären, was dazu führte Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit zu definieren. Entsprechend ist die Diagnostik des Gesundheitszustandes primär an biologischen Parametern orientiert und die Gesundheitsförderung besteht v. a. in der Prävention, d. h. Verhinderung „unerwünschter Zustände“ (Tacke 2000a, 21) oder Abschwächung bestimmter Belastungs- und/ oder Risikofaktoren. (Überblick Becker 2001)

Als ausschließliche Perspektive auf Gesundheit und Krankheit ist dieses Modell in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik geraten (z. B. Noack 1997):

„Das biomedizinische Modell leistet in vielen Bereichen Hervorragendes. Mit seiner Zentrierung auf biologische Parameter ist es jedoch reduktionistisch und klammert psychosoziale Bedingungen aus.“ (Becker 2001, 43)

Den Gegenpol zu diesem defizitorientierten Verständnis von Gesundheit bildet die ressourcenorientierte oder auch salutogenetische Perspektive, maßgeblich geprägt durch den israelischen Sozialmediziner Antonovsky (1979; 1987; 1997). Ausgehend von der Frage, warum Menschen trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund bleiben, entwickelte Antonovsky sein biopsychosoziales Modell der Salutogenese. Vor dem Verständnishintergrund eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums stehen den Belastungs- und/ oder Risikofaktoren individuelle Gesundheitsressourcen oder Schutzfaktoren gegenüber, die es dem einzelnen ermöglichen angemessen Widerstand zu leisten. Belastungen und Stress erzeugen nach dieser Lesart einen Spannungszustand im Organismus, der gleichermaßen krankmachende, neutrale und gesundheitsfördernde Auswirkungen haben kann, in Abhängigkeit der Effizienz der Spannungsbewältigung. Gesundheitsförderung kann entsprechend über Ausbildung und Nutzung

von Schutzfaktoren geschehen. Gesunderhaltende Bewältigungsgrößen rücken damit in den Vordergrund.

Das salutogenetische Modell hat in den vergangenen 20 Jahren die Sichtweise auf Gesundheit und Krankheit wesentlich beeinflusst und zur Diskussion gestellt. In der Folge wurde das Verständnis von Gesundheit um die subjektive Wahrnehmung erweitert und damit die Mehrdimensionalität von Gesundheit betont (z. B. Franke 1993; Hurrelmann, Franzkowiak 2004; Schnabel 1990; WHO 1952). So bezeichnet z. B. Hurrelmann (1988) Gesundheit als

„den Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (16f).

Ein anderer Ansatz stellt die Ressourcentheorie von Hobfoll (1989) dar. Sein Modell der „conservation of resources“ geht davon aus, dass der Verlust an adäquaten Ressourcen zu Stress führt. Neben personalen Ressourcen, wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstwertgefühl o. Ä., spielen auch soziale Ressourcen, insbesondere in Form sozialer Beziehungen zu anderen Personen, und instrumentelle Ressourcen z. B. in Form von Zeit oder Geld eine besondere Rolle für das eigene Wohlbefinden.

Der beschriebene Perspektivwechsel veränderte gleichzeitig das diesen Sichtweisen zugrunde liegende Menschenbild vom passiven Opfer belastender Umweltbedingungen hin zum handelnden Subjekt. Dieses ist gleichermaßen dazu in der Lage an der Produktion von Belastungssituationen mit beteiligt zu sein, indem es sich sowohl eigenen Anforderungen stellt, als auch die aktive Auseinandersetzung mit Belastungssituationen vornimmt. Belastung und Bewältigung erhalten dadurch eine kontextuelle Bedeutsamkeit, als Relation zwischen subjektivem Erleben und objektiven Umwelтанforderungen. (Faltermajer 1995)

Gesundheit wird in der Konsequenz auch zu subjektiver Gesundheit, was als Gesundheitsvorstellung „das Gesamt der auf die Gesundheit bezogenen Überzeugungen, Überlegungen und Ideen einer Person oder einer Gruppe von Personen“ (Faltermajer et al. 1998, 37), speziell ihre eigene Gesundheit betreffend beschreibt. Untersuchungsergebnisse (zum Überblick Bengel, Belz-Merk 1997; Faltermajer 1994; Sammelband von Flick 1998) zeigen, dass Erwachsene überwiegend ein differenziertes Gesundheitskonzept haben, das weit über die Vorstellung von Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit hinausgeht (Faltermajer 1994,  $n_1=15$  Personen aus Gesundheitsbe-

rufen,  $n_2=15$  Arbeiter/innen,  $n_3=10$  engagierte Personen aus Initiativ- und Selbsthilfegruppen in den Bereichen Umwelt/ Verkehr, Ernährung und Arbeit). Das v. a. positiv konnotierte Gesundheitsverständnis lässt sich durch die drei Bereiche psychisches Wohlbefinden, funktionale Leistungsfähigkeit und körperliche Stärke/ Energie inhaltlich füllen. Blaxter (1990) kommt auf Grundlage einer Repräsentativbefragung ( $n=9003$  Erwachsene aus GB) zu einer Verteilung der positiven Gesundheitskonzepte von 20 bis 40 Prozent für Großbritannien und auf nur etwa 13 Prozent für das besagte negative Pendant. Faltermaier und seine Kolleginnen (1998,  $n=61$  berufstätige erwachsene aus Handwerksberufen und Büroberufen der Kommunalverwaltung) rekonstruierten vier dynamische Gesundheitsmodelle (On-off, Reduktion, Regeneration und Expansion), die die Einbettung der Gesundheitsvorstellungen „in die Identität einer Person und insbesondere in die übergreifenden Lebenskonzepte, welche den handlungsrelevanten Teil einer Subjektkonstruktion darstellen“ (155), veranschaulichen.

Aktuell kennzeichnet eine mehrdimensionale und dynamische Sichtweise das Gesundheitsverständnis, was sich in entsprechenden integrativen Gesundheitsmodellen zeigt.

Ein Beispiel für die Verbindung von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung auf gesellschaftstheoretischer Ebene sind die sog. New Public Health-Ansätze (Überblick z. B. Hurrelmann 2006), die sich durch „ein umfassendes Verständnis der Art und Weise, wie Lebensstile und Lebensbedingungen den Gesundheitsstatus bestimmen“ (WHO 1998, 3, im Original z. T. kursiv) auszeichnen. Sie erkennen die Notwendigkeit an, auf wissenschaftlicher und professionell praktischer Ebene Mittel zur Unterstützung freizusetzen, die erforderlich sind, gesunde Lebensstile und gesundheitsfördernde „Lebenswelten“ (WHO 1998, 3) zu erhalten, zu entwickeln und zu schützen. New Public Health zielt damit

„zum einen auf eine gezielte Stärkung der Gesundheitsreserven (Salutogenesemodell), verbunden mit einer gezielten Meidung und Minderung von Risikofaktoren (Risikofaktorenmodell) sowie mit einer möglichst effektiven Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden (Bewältigungsmodell). [...] New Public Health zielt zum anderen auf die Befähigung der Bevölkerung, Kontrolle über die Gesundheit auszuüben.“ (Bös, Brehm 1998, 10, Auslassung S. H.)

Ein Ansatz auf der Individualebene stellt das integrative Konzept von Hurrelmann (1989) dar, das sich Teile biophysikalischer, salutogenetischer, stressverarbeitender, soziologischer und entwicklungstheoretischer Modelle zu Eigen macht und die individuelle Sozialisation in den Mittelpunkt rückt. Es bezieht sich auf Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf, die es zu bewältigen

gilt, und dessen Grad der Bewältigung abhängig ist von der äußeren Realität, geprägt durch sozialstrukturelle Vorgaben und sozialen Ressourcen, einerseits und der inneren Realität, gekennzeichnet durch subjektive Lebenswelt, Biografiebezug und personale Ressourcen, andererseits. Abweichungen, Störungen und Erkrankungen werden als Ergebnis erfolgloser Sozialisationsprozesse verstanden. Hurrelmann (2006) formuliert hierzu acht grundsätzliche Leitvorstellungen:

„1: Gesundheit und Krankheit ergeben sich aus einem Wechselspiel von sozialen und personalen Bedingungen, welches das Gesundheitsverhalten prägt.“ (139)

„2: Die sozialen Bedingungen (Gesundheitsverhältnisse) bilden den Möglichkeitsraum für die Entfaltung der personalen Bedingungen für Gesundheit und Krankheit“ (139)

„3: Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts, Krankheit das Stadium des Ungleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene.“ (140)

„4: Gesundheit und Krankheit als jeweilige Endpunkte von Gleichgewichts- und Ungleichgewichtsstadien haben eine körperliche, psychische und soziale Dimension.“ (141)

„5: Gesundheit ist das Ergebnis einer gelungenen, Krankheit einer nicht gelungenen Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen.“ (142)

„6: Persönliche Voraussetzung für Gesundheit ist eine körperlich bewusste, psychisch sensible und umweltorientierte Lebensführung.“ (143)

„7: Die Bestimmung der Ausprägung und Stadien von Gesundheit und Krankheit unterliegt einer subjektiven Bewertung.“ (143)

„8: Fremd- und Selbsteinschätzung von Gesundheits- und Krankheitsstadien können sich auf allen drei Dimensionen [...] voneinander unterscheiden.“ (144, Auslassung S. H.)

Die beschriebenen Perspektiven lassen sich ähnlich für den Bereich der Lehrgesundheitsforschung konstatieren. Obwohl die Darstellung und Untersuchung von mannigfachen Belastungsfaktoren im Lehrerberuf noch immer Konjunktur hat, werden zunehmend gesunderhaltende Aspekte im Kontext von Schule erhoben und entsprechend bewertet.

Belastungsfaktoren können diskursiv mithilfe des Belastungs-Beanspruchungskonzepts erläutert werden. Es differenziert allgemein zwischen den auf eine Person objektiv wirkenden Einflüssen

(Belastung) und den subjektiven Reaktionen des Organismus auf diese (Beanspruchung). Dieses ursprünglich aus der technischen Mechanik stammende Ursachen-Wirkungsgefüge, wurde von der Arbeitswissenschaft/ -psychologie übernommen und speziell auf den Bereich der körperlichen Arbeit übertragen (Frieling, Sonntag 1999; Rohmert 1984; Schönplflug 1987). Neben dem Belastungsgrad spielen für das Ausmaß an Beanspruchung auch individuelle Eigenschaften eine Rolle. Die selbe Belastung führt folglich bei verschiedenen Individuen zu unterschiedlichen Beanspruchungen. Ferner können verschiedene Belastungsarten differenziert werden, wie z. B. psychische Belastung und daraus resultierend psychische Beanspruchung (Joiko et al. 2002).

Ähnliches gilt in der Stressforschung. Ausgehend vom in den 1950er Jahren entdeckten allgemeinen Anpassungssyndrom (Selye z. B. 1957) bei Tieren, wird Stress nicht grundsätzlich als negativ verstanden. Vielmehr führt ‚Stress‘ oder besser ausgedrückt ein Stressor nur bei misslungener Adaption zu krankheitsauslösenden Stress-Symptomen. Temporäres Auftreten von Stressreaktionen sind dagegen eine grundsätzlich ‚gesunde‘ Reaktion. Die Bedeutung und kognitive Bewertung von belastenden Stimuli für den Empfänger ist subjektiv unterschiedlich und wird auch als „transaktional“ (Lazarus, Folkman 1984) aufgefasst. In Abhängigkeit von der individuellen Bewältigungsleistung (coping) kann positiv bewerteter Eustress in negativen Distress umgedeutet werden. Belastungen werden auch als negative Stressoren (allgemeiner Überblick Franzkowiak 2004) bezeichnet. (Zusammenfassend z. B. Antoni, Bungard 1989)

Im Laufe der Zeit fand eine Übertragung der Modelle auf den schulischen Kontext und speziell den Lehrerberuf statt (Belastung-Bewältigung z. B. Schönwälder 1997 und Stress z. B. Kyriacou, Sutcliffe 1978). Grafisch lässt sich der Zusammenhang von Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften wie folgt abbilden (Abb. 3 Rudow 1990; ähnlich Böhm-Kasper et al. 2001; Krause 2002; Landwehr et al. 1983).

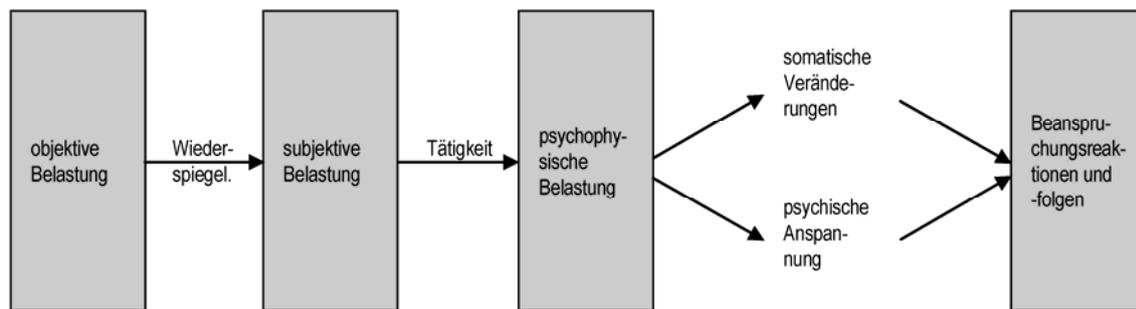


Abb. 3: Rahmenkonzeption der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz nach Rudow (1990, 6), orthogonalisiert S. H.

Die Kritik an diesem Modell bezieht sich zum einen auf deren Defizitorientierung (vgl. Seite 63) und zum anderen für den Lehrerberuf auf dessen spezifische Eigenarten. So lasse sich die überwiegend mentale Arbeit, bestehend aus einer hochkomplexen Arbeitsvielfalt und gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Intransparenz, in dieser besagten Weise nicht angemessen erfassen. (z. B. Haedayet 2000; Schönwälder 1997)

Neben einer konstruktiven Auseinandersetzung mit auf die jeweilige Gesundheit der Lehrkräfte einwirkenden Belastungsfaktoren, gewinnt die Einsicht in die Notwendigkeit von Gesundheitsförderung und Personalpflege (Rudow 1997) im Lehrerberuf an Bedeutung, für eine produktive insb. psychophysische Leistungsfähigkeit über die gesamte Dauer der Berufstätigkeit bis ins hohe Alter (z. B. Berndt et al. 2002; Dauber, Vollstädt 2004; Schönwälder et al. 2003; Ulich 1996). Eine entsprechende systematische und flächendeckende Umsetzung der Idee, verbunden mit einer adäquaten wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung, findet bislang nur vereinzelt statt. Erste Versuche einer gezielten Begegnung dieser Thematik in der Praxis erfolgte und erfolgt bisher u. a. in folgenden Projekten:

- Das Arbeitsfeld „Schule und Gesundheit“ des Hessischen Kultusministeriums (<http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/>),
- das Modellprojekt „Lehrergesundheit – ein Baustein einer gesundheitsfördernden Berufsschule“ (Laufzeit 11/2003-04/2005) wissenschaftlich begleitet von Sieland et al. (z. B. 2004) der Universität Lüneburg, Institut für Psychologie,

- das „Projekt Lehrgesundheit“ bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) des Landes Rheinland-Pfalz initiiert von Heyse (z. B. Heyse 2003a; 2004; allgemein <http://lehrgesundheit.bildung-rp.de>),
- der BLK-Modellversuch (84/92 – A 6478) "Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen", der Teil des europäischen Netzwerkes gesundheitsfördernder Schulen (ENHPS) gewesen ist (Laufzeit: 1993-1997) (Paulus 1995; Barkholz, Paulus 1998) und
- der BLK-Modellversuch (K.2036.00) „Kooperative Lehrerinnen-/ Lehrerfortbildung – Gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen“ (KoLeGe, <http://www.kolege.de/>) als Teil des BLK-Programms innovelle-bs mit wissenschaftlicher Begleitung durch Bals, TU Dresden, Institut für berufliche Fachrichtungen und König, Universität Paderborn, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/ Organisationsberatung (Laufzeit: 08/2002-07/2005).

### Strategien und Maßnahmen

Gesundheitsorientierte Inhalte können auf verschiedene Art und Weise systematisiert werden. Lange Zeit herrschte dabei Defizitorientierung, sprich es wurden v. a. Maßnahmen zur Prävention und Intervention negativer Beanspruchungsreaktionen und deren Folgen erfasst. Mittlerweile werden auch Inhalte ergänzt, die eine Ressourcenstärkung im Blick haben.

Folglich können dreierlei Perspektiven hinsichtlich der Förderung von (Lehrer-) Gesundheit verfolgt werden, (a) Ressourcenstärkung (b) Prävention und (c) Intervention (Heyse 2003a; zur Problematik der Begriffsdifferenzierung allgemein Laaser, Hurrelmann 2003).

Unter der Stärkung von Ressourcen wird die Ausbildung und Aktivierung von Widerstandsfaktoren (Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) gegen potenzielle gesundheitsschädliche Einflüsse, insb. Stressoren (vgl. Seite 67), verstanden. Der Aspekt Ressourcenstärkung meint eine Gesundheitsförderung in salutogenem Sinne als Förderung und Sicherung ‚erwünschter Zustände‘.

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozeß, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.“ (WHO 1993)

Die eher pathogene Lesart von Gesundheitsförderung zielt auf Vermeidungsverhalten von unerwünschten Zuständen ab und soll in Folgendem als Prävention bezeichnet werden. Prävention meint folglich die Beseitigung oder Reduzierung von bekannten Risikofaktoren.

Intervention als Rehabilitation zielt schließlich auf die Wiederherstellung von Gesundheit und Dienstfähigkeit. Die hier suggerierte Trennschärfe zwischen den Bereichen Ressourcenstärkung und Prävention sowie Prävention und Intervention kann in der Praxis kaum aufrecht erhalten werden. Viele der im weiteren Verlauf angeführten Bedingungen und Maßnahmen können sowohl aus der einen wie aus der anderen Perspektive betrachtet werden oder beinhalten mehrere Optionen, die gemäß der jeweiligen Intention dann einen Schwerpunkt legen.

Die angeführten Bereiche können unterschiedliche Ebenen betreffen, die der Person, der Arbeitssituation und/ oder der Organisation. Optimalerweise werden die Perspektiven des Verhaltens und der Verhältnisse gleichermaßen berücksichtigt und damit sowohl individuell wie schulisch Verantwortung übernommen. (z. B. Heyse 2004; Rudow 1994; Sieland, Tacke 2000; ähnlich Schaarschmidt 2004c; allgemein Ruckstuhl, Abel 2001)

Exemplarisch werden folgende Strategien und Maßnahmen für die Lehrgesundheit in den einzelnen Bereichen benannt (Bangert 2002; Becker, Gonschorek 1990; Grimm 1993; Gudjons 1993; Herzog 2007; Justus, Schmidt 1997; Kramis-Aebischer 1996; Kretschmann 2000; Leuschner, Schirmer 1993; Reheis 1998; Rheinberg et al. 2001; Rudow 2000; Schönwälder et al. 2003; Sieland 2000; Ulich 1996). Eine fundierte empirische Überprüfung der Wirksamkeit solcher und anderer Inhalte steht größtenteils noch aus. (Tab. 2:)

Tab. 2: Strategien und Maßnahmen zur Ressourcenstärkung, Prävention und Intervention

	Ressourcenstärkung	Prävention	Intervention
Umwelt	adäquates Personalmanagementkonzept (Kolzarek, Lindau-Bank 2004; Lange 2004a)	adäquate Schulführung (z. B. Jehle et al. 2001)	Berufswechsel
	hoher Ausstattungsgrad der Schule an Personal und Sachmitteln	Supervision, schulpädagogischer und -psychologischer Beratung, Fort- und Weiterbildung	Frühpensionierung
	entsprechende Unterrichtskultur, z. B. soziales Lernen von Schüler/-innen verbindlich einplanen	Arbeitsschutz (-rechte Stein 2000) und Gesundheitsschutz (allgemeiner Überblick Griefahn 2003)	Schulbezogene AVEM <sup>24</sup> -Ergebnisauswertung im Team (Arold 2004)
	angenehme Schulkultur	Arbeitszeitkürzung	Tätigkeitswechsel
	Modellierungsmöglichkeiten von Arbeitszeiten (längere Unterrichtspausen, Sabbatjahreinführung)	Aufklärung und Beratung (z. B. über Risikofaktoren); verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses (Schaarschmidt 2004c)	
		Gesundheitsförderung als Teil von Personalentwicklung (Sendatzki 2001), Personalpflege (Rudow 1997)	
		Reduktion der Arbeitsaufgaben	
		Senkung der Klassenfrequenzen	

<sup>24</sup> AVEM steht für Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster und ist ein diagnostisches Instrument in Form eines Fragebogens, das von Schaarschmidt und Fischer (1996) entwickelt wurde.

	Ressourcenstärkung	Prävention	Intervention
		Veränderung curricularer Bedingungen	
		Verbesserungen im baulichen und ästhetischen Zustand von Schulen und Klassenräumen	
		Wechsel an Unterrichtsmethodiken (z. B. Schulz 2004)	
Person	Arbeiten nach dem Lustprinzip	Abreagieren/ Ausagieren, z. B. Sporttreiben	Entlastung
	Erzeugung von Zufriedenheit und Wohlbefinden	Atem- und Stimmübungen (Wellner-Pricelius 1998)	medizinische Behandlungen
	Freizeitgestaltung (z. B. Sport, Bewegung und Natur, Geselligkeit, Musik, Reisen, künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten)	Belastungsmanagement (z. B. kognitive Belastungskontrolle)	Therapie/ ambulante psychotherapeutische Behandlung (z. B. Thora 2004); stationäre Rehabilitation (Heitzmann 2004)
	gesunder Lebensstil, bewusste Ernährung	bewusstmachende Reflexion	
	gut funktionierendes soziales Netzwerk (allgemein Hobfoll, Walfisch 1984)	Einstellungsveränderungen (z. B. Akzeptieren, Umdeutung, Korrektur von Erwartungen)	
	organisierter Arbeitsplatz	Entspannungsübungen, z. B. Meditation	
	persönliche Kompetenz, z. B. eigene Leistungsfähigkeit, positives Selbstwertgefühl	Stressmanagement; Trainings zur Stress- und Angstbewältigung	
	professionelles Selbstverständnis (Kretschmann 2000; allgemein Hobfoll, Walfisch 1984)	Personenzentrierte Gesprächsgruppen; (kollegiale) Supervision (Schüller 1998; Hüber 1995b); Konfliktmanagement	
	Religiosität; Glaube und Lebenseinstellung	Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen; Aufwertung anderer Lebensbereiche	
	Selbstsorge (Combe 2000)	Gesundheitszirkel	
	Unterrichtsstrategien	Techniken zur Selbstkonfrontation (z. B. Miller 2003); Selbstmanagement (Kretschmann 1997)	
	Verhaltenstraining (z. B. psychophysisches Restitutionsverhalten, kommunikatives Beziehungsverhalten)		

Unabhängig von der mangelnden Begriffstrennschärfe, gibt die einschlägige Literatur zum Lehrerberuf insbesondere präventive Hinweise zum Umgang mit Belastungen u. Ä. Ressourcen werden deutlich seltener explizit angesprochen. Qua Definition zählt zu Ressourcen alles, was subjektiv gut tut. Die häufig anzutreffenden Plädoyers für ein umfassendes Personalmanagement an Schulen, betreffen im vorliegenden Kontext letztlich alle Bereiche von der Ressourcenbereitstellung bis hin zu Interventionshilfestellungen.

Methodisch wird wiederholt von Training, Beratung und Supervision gesprochen. Diese lassen sich wie folgt voneinander abgrenzen. Training meint den zielgerichteten Erwerb eines spezifischen Inhalts, der während des Trainings durch Verhaltenseinübung erworben und danach durch Transfer in die Praxis umgesetzt werden soll. Beratung beinhaltet die ergebnisorientierte Lösungssuche eines bekannten Problems mithilfe von kooperativen Beratungsprozessen zwischen Berater und Ratsuchendem. Supervision bedeutet eine zeitlich begrenzte fachliche Auseinandersetzung über die eigene praktische Tätigkeit im Sinne einer Reflexion. Supervisor

und Supervisand verstehen sich dabei als gleichberechtigte Partner. (definitive Ein- und Abgrenzung Pallasch et al. 2002)

Zu berücksichtigen ist insgesamt, dass es nicht die für alle gleichermaßen gut geeignete Methode, Maßnahme o. Ä. gibt. Vielmehr ist eine breite Orientierung hinsichtlich Ressourcenstärkung und Unterstützungsangeboten sinnvoll, die den unterschiedlichen Charakteren des Einzelnen entgegenkommt. (Arold 2004)

### II.2.3 Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften

Zusammenfassend lassen sich aus den theoretischen Überlegungen zur Lehrergesundheit folgende Schlüsse für die Sabbaticalgestaltung ziehen:

Krankensstände, Krankheitsbilder und Frühpensionierungen sind lehrerberufsspezifisch gegeben. Die Interpretation der statistisch hohen Berufsabbruchszahlen und der angegriffenen gesundheitlichen Verfassung vieler noch im Beruf Tätigen dienen v. a. der Argumentationsgrundlage für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrergesundheit. Die Genauigkeit spielt dabei häufig eine untergeordnete Rolle.

Eine Vielzahl potenzieller Belastungsfaktoren konnten empirisch für den Lehrerberuf identifiziert werden. Hierzu zählen bspw. Arbeitszeit, Unterrichtsvor- und -nachbereitung, die Unterrichtstätigkeit selbst inkl. Interaktion mit schwierigen Schüler/inne/n, Organisations- und Verwaltungsaufgaben, Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen, Lärm und/ oder das Kollegium. Sie werden argumentativ als Stellschrauben für den (schlechten) Gesundheitszustand von Lehrkräften und für potenzielle Entlastungsmöglichkeiten genutzt. Wichtig zu berücksichtigen ist dabei, dass nicht jede objektive Belastung gleichermaßen zu einer gleichgerichteten subjektiven Beanspruchung führt.

Unterschiedliche Belastungskonstellationen führen zu diversen Beanspruchungen. Zu den zentralen Beanspruchungsmustern für den Lehrerberuf zählen Burnout, Angst und innere Kündigung. Der subjektive Interpretationsspielraum der einzelnen Lehrkraft in Bezug auf Belastung wird besonders deutlich bei der Auseinandersetzung mit Berufszufriedenheit oder -unzufriedenheit. So müssen Beanspruchungsmuster nicht zwangsläufig negativ sein.

Die allgemeine Gesundheit von Lehrer/inne/n ist als eine grundlegende Voraussetzung für eine produktive, nachhaltige und bis zum regelgerechten Ausstieg andauernde Berufstätigkeit erkannt worden. Belastungsreduktion und Ressourcenstärkung stehen für zwei unterschiedliche Sichtweisen auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit Lehrergesundheit/ -krankheit. Größtenteils wird versucht mithilfe von Verarbeitungs- und Bewältigungsinterventionen gesundheitliche Defizite zu beheben vor dem Hintergrund eines gesundheitlichen Ideals. Ergänzung findet diese Perspektive zunehmend durch salutogenetisch orientierte Ansätze, die gekennzeichnet sind durch subjektive Vorstellungen von Gesundheit und die Stärkung von Ressourcen. Mit der Öffnung hin zu einem umfassenderen Gesundheits- und Krankheitsver-

verständnis, verändert sich auch die Rolle des Individuums. Neben einem größeren Interpretationsspielraum erhält es eine Verpflichtung zu mehr Eigenverantwortung.

Explizite Inhalte im Kontext von Lehrergesundheit werden überwiegend aus Vorsorge-, Verarbeitungs- und Bewältigungsperspektive benannt. Mögliche Schutzfaktoren oder auch Ressourcen finden deutlich seltener eine konkrete institutionelle ‚Umsetzung‘. Dies liegt z. T. auch daran, dass ein größerer Interpretationsspielraum vorliegt, für das, was subjektiv gut tut.

Für die Sabbaticalgestaltung lässt sich vor diesem Hintergrund folgendes konstatieren: Die Sabbicaloption wird ausdrücklich im Kontext von Lehrergesundheit thematisiert. Eine Nutzungsmöglichkeit mit Blick auf die eigene Gesundheit ist grundsätzlich gegeben. Diese kann sowohl im Sinne einer Belastungsreduktion als auch zur Ressourcenstärkung ausfallen. Neben einer expliziten inhaltlichen Beschäftigung, trägt bereits der indirekte Aspekt des temporären Berufsausstiegs gesundheitsorientierende Züge in sich.

Das bildungspolitisch erkannte Potenzial einer gesundheitsorientierten Sabbicalnutzung (vgl. Seite 20ff.) könnte auf denkbar unterschiedliche Art und Weise fruchtbar gemacht werden. Die temporäre Abkehr von der alltäglichen Berufstätigkeit bietet die Möglichkeit, sich über einen kurzen Zeitraum den beruflichen Belastungsfaktoren, wie bspw. der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, zu entziehen (z. B. Sieland, Tacke 2000). Auch wenn die privat belastenden Einflüsse von Familie und Partnerschaft vermutlich über den Sabbicalzeitraum bestehen bleiben, könnte ein höheres Maß an frei einteilbarer Zeit zu gesundheitsdienlichen Entzerrungen führen. Stabilisierte zwischenmenschliche Beziehungen wiederum dienen auch längerfristig der (beruflichen) Belastungsbegegnung (z. B. Flaake 1989).

Bereits die Tatsache eines höheren Maßes an Selbstbestimmung bei der Zeiteinteilung, könnte sich bei einem den Alltag begleitenden Gefühl, die Arbeit nie ganz abgeschlossen zu haben, positiv bemerkbar machen. Speziell die Auslebung von Tätigkeitsausgleichen, wie Sport und anderen Freizeitaktivitäten, ist gesundheitsdienlich (z. B. Schönknecht 1997). Gegebenenfalls könnten bereits im Vorfeld des Sabbicals persönliche Beanspruchungsfaktoren identifiziert worden sein, die dann innerhalb der Auszeit entsprechend zielgerichtet für Modifikationen in beruflicher Hinsicht genutzt werden könnten. Als Zeit der Muße und Entschleunigung (z. B. Gerding 2000) birgt das Sabbical damit das Potenzial eines perspektivisch regulären Berufsausstiegs (im Unterschied zur Frühpensionierung, vgl. Seite 39). Insbesondere vor dem Verständnishintergrund eines Gesundheits-Krankheitskontinuums als dynamischer Prozess (Hurrelmann 2006), bietet das Sabbical allein bereits eine Veränderung im salutogenen Sinne.

Das Einlassen auf und aktive Erleben von biographischen Wechseln könnten in der Folge den Sabbaticalteilnehmenden stärken.

Insgesamt wäre es denkbar, dass eine individuell als erfolgreich bewertete Auszeitgestaltung temporär zu einem höheren Maß an (beruflicher) Zufriedenheit (vgl. Seite 60) führt, was sich in der Folge auch im Rahmen der Berufstätigkeit positiv auswirkt. Eine andere Möglichkeit wäre es, die Auszeit zur bewussten Besinnung und Reflexion (z. B. Combe, Buchen 1996; Deller 2004) der eigenen Berufssituation zu verwenden. Solche u. a. Prozesse böten die Basis für (berufsspezifische) Veränderungen im Anschluss an die Sabbaticalzeit.

Die Rückkehr in den Beruf mündet voraussichtlich in die gleiche berufliche Situation mit entsprechender beruflicher Beanspruchung, wenn nicht bspw. der Weggang von als schwierig empfundenen Kolleg/inn/en oder ein Wechsel der Schulleitung während des Sabbaticalzeit indirekte Wirkungen zeigen. In der Auszeit angestoßene Veränderungen gälte es nun in den Alltag zu integrieren. Hierbei sind gleichermaßen Hobbys wie die berufliche Selbstorganisation und/ oder -bewertung betreffende Inhalte von Bedeutung. U. U. könnten sich Ressourcen bspw. in Form eines intakten Kolleg/inn/enkreis (z. B. Rüegg 2000) während der eigenen Abwesenheit modifiziert haben und sich die von Priebe (2008) und Jost/ Höreth (1997) beschriebenen Befürchtungen in Form von Eifersüchteilen hinsichtlich der genossenen Pause und/ oder Groll aufgrund von Mehrbelastung durch Vertretungstätigkeiten bewahrheiten. Pathogene Beanspruchungsmuster (Angst, Burnout, innere Kündigung) wären in der Folge denkbar. Andererseits wäre es ebenso möglich, dass die genossene Freizeit für die berufliche Zukunft motiviert (Sieland, Tacke 2000).

Alles in allem sind eine Fülle an gesundheitsrelevanten Gestaltungsoptionen für ein Sabbatical vorstellbar. Dies allerdings weniger vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierter Datenlagen als vielmehr auf der Basis von im wissenschaftlichen Kontext geäußerten Vermutungen und bildungspolitischen Wunschvorstellungen.



## II.3 Lehrerbildung als Zielperspektive

### II.3.1 Rahmenbedingungen und Relevanz

#### Struktur und Organisation der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung in Deutschland ist durch eine einzigartige Struktur gekennzeichnet, die das Ergebnis eines etwa zweihundertjährigen Entwicklungsprozesses darstellt (Terhart 2004; zur historischen Entwicklung z. B. Müller, Tenorth 1995). Sie umfasst aktuell drei Phasen: Erste Phase wissenschaftliches Hochschulstudium, zweite Phase Referendariat/ Vorbereitungsdienst in Studienseminaren und jeweiliger Ausbildungsschule und dritte Phase Lernen im Beruf. (Avenarius, Heckel 2000; Buchmann, Kell 2001; Rothe et al. 2001)

Ein charakteristisches Merkmal des deutschen Lehrerbildungssystems ist die föderative Struktur, die die Regelungszuständigkeit den Ländern gewährt und nicht zentral dem Bund. Für ein Mindestmaß an Einheitlichkeit koordiniert die Kultusministerkonferenz (KMK) Schul- und Lehrerbildungsfragen. Die Prüfungs- und Ausbildungsordnungen werden vom zuständigen Kultusministerium erlassen. Rechtlich geregelt wird die Lehrerbildung entweder durch Gesetze<sup>25</sup> wie Lehrerbildungsgesetz, Lehrerausbildungsgesetz, Lehramtsgesetz oder durch Rechtsverordnungen<sup>26</sup>. (Avenarius, Heckel 2000; Terhart 2004)

Die zentrale Aufgabe der ersten Phase besteht darin, künftige Lehrer/innen mit einer für den Beruf relevanten Grundlage an Wissensbeständen zu versorgen sowie eine mit Blick auf die spätere berufliche Tätigkeit angemessene Reflexionsfähigkeit herauszubilden. Wissenschaftliche Erkenntnisse dienen dabei als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Berufspraxis, indem sie einerseits zum Erhalt eines bestimmten Bildungsniveaus beitragen und andererseits Impulse zur stetigen Weiterentwicklung der Schulpraxis geben. Das Studien- als Ausbildungskonzept zielt dabei nicht auf den Lehrerberuf im Allgemeinen sondern orientiert sich an den schulartbezogenen Lehrämtern (Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen und Sonderschulen), die sich wiederum an der Struktur des Schulsystems in den einzelnen Ländern orientieren. (Barthold 2001; Händle 1995; Terhart 2004)

Der Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase soll den in der ersten Phase begonnenen Ausbildungsprozess fortführen, wobei die stärker theoretisch ausgebildeten Grundlagen aus dem

---

<sup>25</sup> Dies gilt für die Bundesländer BY, B, BB, HB, HE, NW und SL.

ersten Teil hier praxisorientierte Erweiterungen erfahren. Entlang schulischer und (fach-)unterrichtlicher Zielsetzungen werden konkrete Ausbildungsprozesse durchgeführt. (z. B. Buchmann, Kell 2001; Terhart 2004)

Verantwortlich für diese zweite Phase der Ausbildung und Vorgesetzter des Lehramtanwärters ist die Seminarleitung, die dabei durch Fachleiter, Fachbereichsleiter, Lehrbeauftragte und Seminarlehrer oder Mentoren Unterstützung erhält. (Avenarius, Heckel 2000; Buchmann, Kell 2001; Lenhard 2004; Rothe et al. 2001)

Die dritte Phase, als Lernen im Beruf, betrifft den gesamten Zeitraum des Berufslebens und damit die längste Phase im Vergleich zu den beiden anderen. Sie umschließt alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sowie das Sammeln von praktischen Erfahrungen durch die Berufstätigkeit. Aus berufsbiographischer Perspektive (Terhart 2000) lässt sie sich weiter unterteilen in die Berufseingangsphase (auch Hansis 2002), die Phase(n) der Kompetenzentwicklung (Fort- und Weiterbildung) und die Berufsabschlussphase.

Im Vergleich zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung ist die dritte insbesondere gekennzeichnet durch den größeren Zeitraum, den sie umschließt, einen höheren Praxisbezug, den berufsbegleitenden Charakter, die unterstützende Wirkung in beruflichen Beanspruchungssituationen, die Abwesenheit von Prüfungen, die Pluralität der Anbieter von Fort- und Weiterbildung und die Freiwilligkeit der Auswahl der Themen (Terhart 2000).

Das Lernen in der dritten Phase zielt einerseits auf den beruflichen Erhalt und Ausbau vorhandener Qualifikationen (Fortbildung) und andererseits auf eine weitergehende Ausbildung/Qualifizierung für formal neue Aufgaben und Positionen, soweit nötig (Weiterbildung).

„Mit solchen zusätzlichen Qualifikationen kann die Arbeit als Praktikumsmentor (zur Betreuung von Lehramtsstudierenden in der 1. Phase, kann die Arbeit als Ausbildungslehrer (zur Betreuung von Referendaren in der Schule), die Aufgabe des Fach- oder Seminarleiters in der 2. Phase, kann der Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem (neu eingerichteten) zusätzlichen Fach, kann die Aufgabe der Schulleitung, die Übernahme einer Position in der Schulverwaltung, kurzum: können alle die Qualifikationen gemeint sein, die

---

<sup>26</sup> Dies gilt für alle nicht in Fußnote 25 genannten Bundesländer.

über die Ausgangs und Basalkompetenzen eines Lehrers institutionell hinausgehen.“  
(Terhart 2000, 135; Wagner 1996 nennt ergänzend den Kontext Wiedervereinigung)

Ziel der Fort- und Weiterbildung „[...] ist allgemein die Erhaltung und Steigerung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Beamten sowie deren berufliche Förderung.“  
(Scheerbarth et al. 1992, § 11 V 3b, Auslassung S. H.) Entsprechende Zielvorstellungen sind auf Bundeslandebene größtenteils in Gesetzen, Rechtsverordnungen zur Lehrerbildung oder Schulgesetzen festgelegt. Weitere Einzelheiten z. B. über Zulassung und Beurlaubung aufgrund von Veranstaltungsteilnahme regeln Erlasse. (Meyer 2004; Scheerbarth et al. 1992; Schnellenbach 2001)

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion erkennt im Wesentlichen folgende Aufgaben und Ziele von Lehrerfort- und Weiterbildung an: (1.) Qualifikationserhalt, (2.) Wissenschaftsorientierung, (3.) Praxisorientierung (4.) Innovationsaufgabe (5.) Problemorientierung, (6.) Erfahrungsorientierung, (7.) Persönlichkeitsorientierung. (z. B. Klippert 1983; Oelkers, Oser 2001; Scheffer, Wokittel 1990; Schönig 1990) Die gemischte Kommission Lehrerbildung der KMK unter der Leitung von Terhart (2000) ergänzt ferner explizit die Impulsorientierung:

„Institutionelle Fortbildungsmaßnahmen müssen darauf gerichtet sein, selbst den Impuls zu vermitteln, individuell und/ oder innerhalb von Lehrergruppen/ Kollegien das Weiterlernen im Beruf in auch nicht-institutionell geregelter Form als gleichsam selbstverständliches Element der Berufsarbeit zu vollziehen.“ (133, Hervorhebungen im Original)

Gemeinsamkeiten in der äußeren Struktur der Lehrerfort- und Weiterbildung lassen sich in der im Wesentlichen auf drei Ebene angeordneten Organisation der Angebote und Veranstaltungen erkennen, zentral, regional (z. T. zusammengefasst zu schulexterner Lehrerfortbildung, z. B. Terhart 2000) und lokal oder schulintern. Die gestalterischen Details sind sehr stark bundeslandabhängig, da es kein flächendeckend umgesetztes Konzept gibt. (Daschner 2004; Heizmann 1997)

Auf Landesebene erfolgt die sog. zentrale Lehrerfortbildung an Instituten der Lehrerfortbildung in Form von Lehrgängen, Kursen und Tagungen. Viele Bundesländer haben in der Konsequenz zur Fortbildungssteuerung und -organisation Zentralinstitute (Landesinstitute) eingerichtet. Diese unterstehen der Aufsicht und finanziellen Trägerschaft der Kultusministerien. Für das jeweilige Bundesland entwickeln sie im Auftrag der Ministerien die landesweiten Maßnahmen, stellen die dazu benötigten Materialien zur Verfügung und übernehmen zentrale Evaluationen. Ferner

qualifizieren sie Fachberater, Mentoren und Multiplikatoren (vgl. Seite 81) für den Einsatz in regionalen und lokalen Qualifizierungsmaßnahmen und führen Veranstaltungen für Funktionsträger (z. B. Schulaufsicht, Schulleitung, Ausbilder im Vorbereitungsdienst) durch. (Daschner 2004) Zentrale Fortbildung wird ergänzend dazu über Fernstudienkurse oder staatliche Akademien organisiert. „Transportverluste“ (Will 1987, 64) von Inhalten durch Multiplikatoren und mangelnde Kenntnis über die Bedürfnisse von Lehrenden in der Schulpraxis zählen zu den am häufigsten genannten Kritiken an der zentralen Lehrerfortbildung.

Einerseits steht der Staat in diesem Zusammenhang v. a. für Kontinuität und Perspektive im Sinne von Bildung und Erziehung und orientiert sich weniger an den unterschiedlichen Trends und Erwartungen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen wie Vertretern der Wirtschaft, Kirchen und Eltern etc. „Dies beinhaltet keine Absage an Maßnahmen zur punktuellen Behebung aktuell auftretender Defizite, wohl aber eine Bedeutungsminderung solcher kurzfristigen Anlässe im Gesamtkonzept der Lehrerfortbildung.“ (Pöppel, Hintz 1990, 23) Darüber hinaus liegen Erprobung und Entwicklung von Qualifikationskonzepten, Koordination, Evaluation, Qualifikation der Fort- und Weiterbildner u. Ä. sinnvoller Weise in der Hand zentraler Einrichtungen. (Will 1987) Andererseits wird insbesondere für diese Qualifikationsebene das Transferproblem des in der Maßnahme Gelernten in die eigene Schule oder Klasse als „Realisationsort“ (Reckmann 1992, 170) thematisiert und diesbzgl. Unterstützung eingefordert.

Die regionale Lehrerfortbildung ist in den „Flächenländern“ (Daschner 2004, 294) größtenteils bei den Bezirksregierungen angesiedelt (eine Ausnahme bildet bspw. NI). Sie soll einer Isolation der lokalen Lehrerfortbildung vorbeugen. In ihrem Zuständigkeitsbereich bieten diese zum einen die landesweiten Fortbildungsmaßnahmen und zum anderen auf der Basis spezifisch regionaler Bedarfsermittlungen weitere entsprechende Angebote an. Größtenteils findet Lehrerfortbildung auf dieser Ebene in Form von Arbeitsgemeinschaften und Studienkreisen als Fortbildungsreihen oder Einzelveranstaltungen statt. (Daschner 2004)

Die dritte Verwaltungsebene der Lehrerfortbildung wird als lokal und schulintern bezeichnet. Auf lokaler Ebene nehmen die Schulämter in schulinterner Hinsicht die Schulen selbst, ggf. mit Unterstützung durch Mentor/inn/en, die Qualifizierung wahr. Schul- oder Handlungsorientierung (Böhmer 1983) in Form von Praxisnähe, Autonomie und Nachfrageorientierung (Terhart 2000) werden besonders lokaler und schulinterner Fortbildung zu Gute gehalten. (Heizmann 1997)

Ebenenübergreifend gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Programm- und Veranstaltungsformen zu den verschiedensten Zeitpunkten und im Umfang unterschiedlicher Zeiträume. Fort- und Weiterbildung ist während der Schulzeit, am Wochenende oder in den Schulferien, im Umfang von Stunden, Tagen und Jahren (z. B. Studium eines weiteren Fachs) und ausschließlich wie parallel zur Berufstätigkeit (z. B. Betriebspraktikum vgl. Seite 105) möglich. (Rothe et al. 2001)

Die Organisationsformen reichen von Teamarbeit über zufällig zusammengesetzte Gruppen bis hin zum Selbststudium entlang von Fachliteratur und Handreichungen von Instituten der Lehrerbildung u. Ä. Des weiteren gibt es das Multiplikatorenmodell, bei dem einzelne Lehrkräfte einer Einheit (z. B. Schule) eine Fortbildung absolvieren und die gewonnenen Erkenntnisse als Multiplikatoren an ihre Kollegen weitergeben. (Schanz 2001)

Für die weitere Entwicklung der Lehrerbildung kennzeichnet die Forderung nach stärkerer Vernetzung oder auch Verzahnung der drei Phasen im Sinne einer berufsbiographischen Perspektive (Terhart 2000) einen wesentlichen Schwerpunkt: „Verzahnung wird definiert als organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen.“ (Hericks 2004, 301)

Unterstützt werden soll diese Entwicklung auch durch Personalentwicklung an Schulen. Diese gewinnt im Rahmen der Autonomiebestrebungen von Schule (Daschner 2004) und unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten (Lange 2004b) an Gewicht. Sie soll bei der Einstellung sowie zielgerichteten Begleitung des einzelnen Lehrers hinsichtlich Qualifikationsfragen helfen. Insbesondere soll sie bei der Auswahl angemessener Fort- und Weiterbildungsangebote sowie der zielgerichteten Verzahnung bereits vorhandener Kompetenzen mit neuen Qualifikationen zukünftig handlungsleitend sein und in einer Art Fortbildungsplan festgehalten werden. (Bader 2003; Bellenberg, Thierack 2003; BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001; Doppke, Richter 2002; Lehmeier 2003; Lohmann 2005; Oelkers 2003; Sieland 2001) Ferner gibt es Bemühungen Fortbildungselemente der dritten Phase künftig universitätsnäher zu gestalten oder umgekehrt den Lernort Universität für die Fort- und Weiterbildung zu öffnen. (Terhart 2000; Wunder 1999)

### **Adressatenverhalten**

Das Verhalten der Adressaten von Fort- und Weiterbildung wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst: Formal existieren gesetzlich verankerte Pflichten und Rechte hinsichtlich der

Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Darüber hinaus gibt es mehr oder weniger unverbindliche Erwartungen bzgl. des Teilnahmeverhaltens. Und schließlich ist die individuelle Beteiligung in diesem Bereich abhängig von der Einstellung und Bereitschaft des Einzelnen. Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick zu den benannten Gebieten.

Grundsätzlich besteht für die Lehrkräfte in allen Ländern eine Pflicht zur Fortbildung, die ebenfalls in Gesetzen und Rechtsverordnungen festgeschrieben ist. Allgemein heißt es beispielsweise im Beamtenrechtsrahmengesetz (BRRG) § 36 Satz 1: „Der Beamte hat sich mit voller Hingabe seinem Beruf zu widmen.“ Die darin nur indirekt enthaltene Fortbildungspflicht wird darüber hinaus in allen Bundesländern speziell durch Gesetz und Rechtsverordnung festgelegt. (Meyer 2004; Scheerbarth et al. 1992; Schnellenbach 2001) Ein entsprechendes Beispiel ist der folgende Auszug aus der hessischen Laufbahnverordnung (HLVO vom 18. Dezember 1979 (GVBl. I S. 266)):

„(1.) Die dienstliche Fortbildung wird durch Fortbildungsmaßnahmen der Landesregierung und der obersten Dienstbehörden gefördert und geregelt, soweit sie nicht besonderen Fortbildungseinrichtungen obliegt.

(2.) Die Beamten sind verpflichtet, an der dienstlichen Fortbildung teilzunehmen und sich außerdem selbst fortzubilden, damit sie über die Anforderungen ihrer Laufbahn unterrichtet bleiben und auch steigenden Anforderungen ihres Amtes gewachsen sind.

(3.) 1 Beamte, die darüber hinaus durch Fortbildung ihre Leistung nachweislich wesentlich gesteigert haben, sind zu fördern. 2 Vor allem ist ihnen nach Möglichkeit Gelegenheit zu geben, ihre Fachkenntnisse in höher bewerteten Dienstgeschäften anzuwenden und hierbei ihre besondere fachliche Eignung nachzuweisen.“ (§ 23 [Fortbildung])

Schuldhaftes Pflichtverletzung diesbezüglich entspricht einem Dienstvergehen, das disziplinarrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Umgekehrt sollen solche Beamten, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten durch Fort- und Weiterbildung nachweislich gesteigert haben, gefördert werden. Offizielle Beurteilungen und Arbeitsleistungen werden allerdings i. d. R. nur in Zusammenhang mit Bewerbungen auf Aufstiegs- und Funktionsstellen eingefordert und ansonsten nicht mit Prüfungen abgeschlossen und durch Zeugnisse oder Zertifikate attestiert. Neuere Entwicklungen in diesem Kontext finden sich im folgenden unter Wirksamkeit (vgl. Seite 89ff.). (Avenarius, Heckel 2000; Daschner 2004; Scheerbarth et al. 1992; Terhart 2004)

Gleichzeitig obliegt dem Lehrer das Recht der pädagogischen Freiheit, besser zu bezeichnen – unter Berücksichtigung der pädagogischen Verantwortung (Niehues 2000) – als Gestaltungsfreiheit.

„Pädagogische Freiheit und Verantwortung bedeutet [...], dass der Lehrer in der konkreten Unterrichtssituation in seiner Klasse entscheiden kann, welche Schwerpunkte er bei seinem Unterricht – unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien – setzt, wie er das Wissen vermittelt und den Unterricht gestaltet und wie er seine Erziehungstätigkeit gegenüber den einzelnen Schülern ausübt.“ (Meyer 2004, 114)

Zur Erkennung und Nutzung der gegebenen pädagogischen Freiräume bedarf es wiederum der berufslänglichen Fortbildung (Meyer 2004). Der folgende Auszug aus dem hessischen Schulgesetz verdeutlicht dieses „Spannungsfeld“ (Niehues 2000, Rdn.514):

„(2) Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung im Rahmen der Grundsätze und Ziele der §§ 1 bis 3 sowie der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Konferenzbeschlüsse. Die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin oder des Lehrers erforderliche pädagogische Freiheit darf durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Konferenzbeschlüsse nicht unnötig oder unzumutbar eingeengt werden. Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich regelmäßig fortzubilden und einen Nachweis über die Erfüllung dieser Verpflichtung zu führen.“ (HSchG vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442) § 86 Satz 2)

Für die konkrete Ausgestaltung des vorgegebenen rechtlichen Rahmens gibt es kaum konkrete Vorgaben. Fortbildungsabsprache oder auch Nachfrageorientierung existiert am ehesten auf lokaler, insb. schulinterner Ebene (Heizmann 1997). Zur Erhöhung von Teilnahmeverbindlichkeit und -kontinuität werden zunehmend Verpflichtungsabkommen zu Fort- und Weiterbildung getroffen. Hierzu zählen beispielsweise die Einführung eines Fortbildungspunktesolls oder Laufbahnplanungsbestrebungen (vgl. Seite 89ff.). Ansonsten obliegt die innere Gestaltung v. a. dem einzelnen Lehrer (hier in der Rolle des Lernalten) (Daschner 2004).

Formale Unterstützung ist nur begrenzt gegeben, z. B. durch die Übernahme von Fahrtkosten oder Tagungsgebühren (Avenarius, Heckel 2000). Wird im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen ein Bedarf für die entsprechende Qualifikation durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde festgestellt, können ferner Dienstbefreiung oder Ermäßigung der wöchentlichen Unterrichtsver-

pflichtung bewilligt werden (Daschner 2004). Solche und andere Details zu Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, wie bspw. die Zulassung, sind durch Erlasse geregelt (Avenarius, Heckel 2000).

Neben den formalen Bestimmungen gibt es eine Vielzahl grundlegender und spezifischer Erwartungen hinsichtlich gewünschten Fortbildungsverhaltens von Lehrenden. (z. B. BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001; Ekholm et al. 1996; Jürgens 2003)

„Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört schließlich, dass sie kontinuierlich die eigene berufliche Tätigkeit und Kompetenz überprüfen, überdenken und weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang kommt der schulinternen wie auch der schulexternen Fort- und Weiterbildung eine wichtige Rolle zu. Formelle und informelle Anstrengungen und Maßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung sollten sich gegenseitig ergänzen. Wie in anderen Berufen müssen Fort- und Weiterbildung, Zusatz- sowie Umqualifizierung innerhalb der Berufskultur der Lehrerschaft selbstverständlich werden. Das bedeutet, die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in einer übergreifenden berufsbiographischen Perspektive zu sehen.“ (Terhart 2000, 53f., im Original z. T. kursiv)

Lehrerfort- und Weiterbildung soll folglich eine Selbstverständlichkeit über den gesamten Berufszeitraum (lebenslanges Lernen) sein. Herrmann/ Hertrampf 2000 plädieren für einen kontinuierlichen Perspektivwechsel „von der Fortbildung zur Fortentwicklung“ (40) und vom „Lehrplan zum Lernplan“ (ebd.).

„Soweit man den vorliegenden Befragungsergebnissen trauen darf, sind sie [die Lehrer, S.H.] wie kaum eine andere Berufsgruppe von der Notwendigkeit ständiger Fortbildung überzeugt. Aber sie machen vom Fortbildungsangebot einen eher spärlichen Gebrauch.“ (Knab 1981, 23f., Einfügung S. H.) Dieses aus den 1980er Jahren stammende Zitat von Knab verdeutlicht den noch immer geltenden Zusammenhang (auch Boos-Nünning 1979; Haenisch 1992; Wulk 1988), dass die Einstellung, Einsicht oder positive Fürsprache allein noch keine entsprechende Handlung einschließt.

Für die tatsächliche Fort- und Weiterbildungsaktivität liegen kaum zuverlässige Daten vor. Dies erstaunt besonders, berücksichtigt man das hohe Ausgabenvolumen (130 Mio. Euro durch Bund, Länder und Gemeinden für Einrichtungen der Lehrerfortbildung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)) für diesen Bereich. Ekholm et al. (1996) sprechen von rund 600.000 Teilnehmertagen pro Jahr in NW, Haenisch (1992, n=2441 (repräsentativ) Lehrkräfte aus NW)

stellt fest, dass im Zeitraum Schuljahr 1983/84 bis 1988/89 je nach Schulform zwischen 85% und 98% Lehrkräfte mindestens einmal eine staatlich und/ oder durch andere Träger organisierte Fortbildung besucht haben. Im OECD-Ländervergleich zählt Deutschland zu den Ländern, in denen die Fortbildungsaktivität von Lehrkräften am geringsten ist (Halasz 2004). Detailliertere Angaben stützen sich v. a. auf auf Selbstauskünften basierenden Ergebnissen kleinerer Befragungen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Hinsichtlich der Teilnahme an formellen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen schlussfolgert Holzapfel (1975, n=20 Lehrkräfte aller Schulformen aus BW) „Der Aktivitätsgrad bei der Teilnahme an Kursen muß mit Vorsicht als nicht sehr hoch bewertet werden“. Informelle Fort- und Weiterbildung hat nach Selbstauskunft der Lehrer einen sehr hohen Stellenwert.

„Schließlich werden auch individuelle Arbeitsformen als anregend für das berufliche Handeln angesehen (z. B. die intensive Lektüre von Fachliteratur, der Besuch von Museen und Kunstaustellungen, die systematische Auswertung von Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen).“ (Mühlhausen 1990, 123, n=40 Lehrkräfte aller Schulformen aus NW)

Bei Boos-Nünning (1979, n=432 Grund- und Hauptschullehrer in NW), Holzapfel (1975) sowie Kratzsch, Vathke und Bertlein (1967, n=321 Volksschullehrer/innen aus Nordbaden) steht diese Art der Fortbildung an vorderster Stelle. An zweiter Stelle folgt bei Kratzsch, Vathke und Bertlein der private Erfahrungsaustausch mit Kollegen. In der Befragung von Haenisch (1992) geben 40%-50% (je nach Schulform) an, im informellen Bereich von Fortbildung beteiligt zu sein: 19%-58% benennen die gelegentliche oder regelmäßige Mitarbeit an Arbeitsgruppen zur Erstellung von Unterrichtsmaterial oder zur Gestaltung des Schullebens (28%-50%). Gegenseitige Unterrichtsbesuche praktizieren dagegen nur wenige (9%-18%). Über die Gründe für das gute Abschneiden der informellen und wie einige Autoren betonen unkontrollierbaren Form der Fort- und Weiterbildung lässt sich nur spekulieren (Haenisch 1992; Kratzsch et al. 1967).

Die Bereitschaft zur Teilnahme steigt mit subjektiv empfundener Sinnhaftigkeit der Inhalte, z. B. Erwerb einer Ergänzung der Lehrbefähigung um größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Praxis- und Biographiebezug. So konnte gezeigt werden, dass Lehrende, nach ihren Fortbildungswünschen und -interessen gefragt, insbesondere solche artikulieren, die mit ihrer aktuellen, individuellen Berufssituation, speziell Berufsschwierigkeiten, korrelieren. (Beck, Ullrich 1996, n=1.389 Lehrkräfte aus RP; Boos-Nünning 1979; Daus et al. 2004; Graudenz et al. 1995, n=303 Grundschullehrkräfte aus HE;

Haenisch 1992; Kratzsch et al. 1967; Mühlhausen 1990; Reckmann 1992; ähnlich Becker, Gonschorek 1990, n=111 Ausbildungslehrkräfte und Mentoren der Universität Heidelberg)

Preuß-Kippenberg (1980) kommt in ihrer Bremer Untersuchung von Lehrern aller Schulstufen (n=2143) zu einem ähnlichen Ergebnis und zieht folgende Schlussfolgerungen in Bezug auf die Qualifikationspräferenzen von Lehrern:

„Lehrer brauchen ein Fortbildungsangebot, das ihnen im Umgang mit sich selbst nützt, das ihnen im Umgang mit anderen nützt, das ihnen neue unterrichtswissenschaftlich bedeutsame Inhalte erschließt, das sie in neue Methoden einführt, das ihnen einen Spielraum zur Erprobung dessen, was sie lernen einräumt.“ (9)

Eigler/ Nenniger (1983, n=90 Gymnasiallehrer aus Südbaden) erhoben u. a. die drei für die Lehrerfortbildung bedeutendsten Themen: „Der Bereich ‚Schulklasse: soziale Beziehungen‘, steht eindeutig an erster Stelle, gefolgt von den Bereichen ‚Lehrer: Fachwissenschaft‘ und ‚Lehrer: Fachdidaktik‘ [...]“ (232, Hervorhebungen im Original, Auslassung S. H.)

Heizmann (1997) fasst die Fortbildungsmotive von Lehrenden in fünf Kategorien zusammen:

(1.) Personen- und verhaltensbezogene Themen (z. B. Umgang mit Belastungen, Suche nach mehr Arbeitszufriedenheit, Teamarbeit), (2.) methodische und didaktische Aspekte (z. B. Leistungsbeurteilung, Methodentraining, Medieneinsatz), (3.) Fragen der Schulentwicklung (z. B. Schulorganisationsentwicklung, Schulprofilbildung, Schulkooperationen), (4.) schulpsychologische Themen (z. B. Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern, Kommunikationstraining, Konfliktlösungsstrategien) und (5.) schulinterne Fragen (z. B. schulinterne Zusammenarbeit, schulinterne Kommunikations- und Informationskultur).

Eher selten spielt für eine Teilnahme nur ein Motiv eine Rolle, viel häufiger ist es ein Bündel an Beweggründen aus unterschiedlichen Bereichen, die den Anstoß geben. Förderlich für das Bemühen um Fort- und Weiterbildung wirkt sich die Unterstützung durch Familie und Angehörige, die Schule, insb. die Schulleitung, der eigene Wohnsitz in Verbindung zum Veranstaltungsort sowie außerschulische Betätigungen, d. h. Aktivitäten gemäß persönlichen Neigungen mit mittelbarem beruflichen Bezug, aus (Kratzsch et al. 1967; Mühlhausen 1990). Zu letzteren zählen bspw. politisches und/ oder gesellschaftliches Engagement sowie die Verfolgung eigener Interessen durch Reisen, Besuch kultureller Veranstaltungen u. Ä. (vgl. auch Seite 85). Unter Berücksichtigung der Schulformen lassen sich keine einheitlichen Differenzierungen nachweisen: bei Grund-, Sonder- und Gesamtschullehrern gibt es eine leichte Tendenz zu

schulpädagogischen und methodischen, bei Gymnasial- und Berufsschullehrern eine leichte bis deutliche Tendenz hin zu fachspezifischen und akademischen Fragestellungen (Beck, Ullrich 1996; Reckmann 1992). Ein zentraler Interventionsfaktor bzgl. Motivation ist das (Dienst-) Alter. Sowohl das Interesse die eigene Praxis mithilfe von Fortbildung zu verbessern als auch die Unterstützung des eigenen beruflichen Fortkommens durch Weiterbildung nimmt zum Ende der Berufszeit ab (Neumann 1990). Verschärft wird dieser Zusammenhang durch die Zunahme an Beanspruchung durch die Berufstätigkeit im Alter (vgl. Kapitel II.2, Seite 42) (Preuß-Kippenberg 1980).

Hinsichtlich der Organisations- und Arbeitsform favorisieren Lehrer kompakte Veranstaltungen über einen oder mehrere Tage. Längere Zeiträume, z. B. 14tägig zwei Stunden, werden seltener gewählt. (Daus et al. 2004; Eigler, Nenniger 1983; ähnlich Graudenz et al. 1995; Kratzsch et al. 1967) Ob diese Wahl auf der Strategie zur Vermeidung langfristiger Verpflichtungen basiert, ist Spekulation. Darüber hinaus „scheinen Lehrer Veranstaltungen zu bevorzugen, die hinsichtlich des thematischen Bereichs zwar klar umrissen sind, aber genügend Spielraum für aktive Beteiligung versprechen“ (Eigler, Nenniger 1983, 239). Reckmann (1992) konnte nachweisen, dass „ein enger Zusammenhang besteht zwischen den Vorstellungen der Lehrer/innen zur Bearbeitung unterrichts- und schulrelevanter Probleme und ihrer didaktisch-methodischen Umsetzung in der Fortbildung“ (169). Die Bedeutung der Koppelung von Inhalt und Methode bei der Qualifikationsorientierung hat bereits Blankertz (1969) in seinem Implikationstheorem postuliert. Auch der Informationserhalt spielt eine Rolle: Je gezielter und persönlicher eine Information für ein Qualifikationsangebot den Lehrer erreicht, umso eher kommt es zu einer Beteiligung (Haenisch 1992). Während jüngere Lehrkräfte wechselnde Methoden und praxisnahe Arbeitsweisen präferieren, sprechen sich ältere häufiger für Fachvorträge mit geleiteter Diskussion aus (Preuß-Kippenberg 1980).

Als besonders wirkungsvollen Anreiz zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung wird die Unterrichtsbefreiung oder Pflichtstundenermäßigung bewertet (Boos-Nünning 1979, 71% von n=432 Grund- und Hauptschullehrern in NW ). Umgekehrt werden als Hinderungsgründe eine ohnehin hohe Arbeitsbelastung oder die Auseinandersetzung mit Vorgesetzten und Kollegen genannt. Letzteres fällt insbesondere dann ins Gewicht, wenn die Qualifikationsmaßnahme während der Unterrichtszeiten stattfindet und eine Vertretung nicht gewährleistet ist. Einige Lehrer geben deshalb an, sich mehr Zeit für Fortbildung zu wünschen als sie in ihrem Berufsalltag dafür aufbringen können. Weitere Hindernisse für eine Teilnahme sind familiäre

Beanspruchungen, mangelnde Informationen über das jeweilige Angebot, unpassende Angebote (Bachmann 1999) oder zu große Entfernung zum Veranstaltungsort. In Einzelfällen werden gesundheitliche Gründe oder hohes Alter angeführt. Häufig geben nicht einzelne sondern die Verquickung mehrerer unterschiedlicher Widerstände den Ausschlag für eine Nichtteilnahme. Von der Gewichtung, spielen bei Frauen und jüngeren Lehrkräften eher familiäre Gründe eine Rolle (vgl. auch Seite 51), während Männer und ältere Lehrer/innen tendenziell einzelne schulische Anlässe angeben. (Boos-Nünning 1979; Daus et al. 2004; Haenisch 1992; Holzapfel 1975; Hübner, Werle 1997; Kratzsch et al. 1967, n=2405 Volksschullehrer/innen aus Nordbaden; Preuß-Kippenberg 1980; Schönwälder et al. 2003, n=178 Lehrkräfte aus HB)

Lauck (2003, n=333 Lehrkräfte beruflicher Schulen aus BW) konnte nachweisen, dass Fortbildungshindernisse von den einzelnen Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen werden. So sehen Ausgebrannte (vgl. Seite 54) sich deutlich häufiger mit Hindernissen konfrontiert als innere Emigranten (vgl. Seite 57).

Aus Untersuchungen anderer Länder ist bekannt, dass die Nichtteilnahme an Lehrerfortbildung über die Ausbildung hinaus nicht etwa darauf zurückgeführt werden kann, dass keine Notwendigkeit dazu bestünde. Im Gegenteil, die kontinuierliche Abwesenheit mündet vielfach in einen Teufelskreis von Vereinsamung, Stresszunahme und wachsender Sprachlosigkeit: Vereinsamung durch die stark auf Autonomie beruhende Lehrertätigkeit, Stresszunahme durch mangelnde (konstruktive) Rückmeldung zur eigenen Leistung und Qualität der Arbeit und in der Folge dessen Unsicherheit und Sprachlosigkeit hinsichtlich des eigenen beruflichen Handelns. (Blackburn, Moisan 1986)

Unter Berücksichtigung von Struktur und Organisation (vgl. Seite 77ff.) sowie Adressatenbedürfnissen und Wünschen, versteht Miller (1995) die Lehrerfortbildung als ein Gefüge, das sich wie folgt darstellen lässt (vgl. Abb. 4):

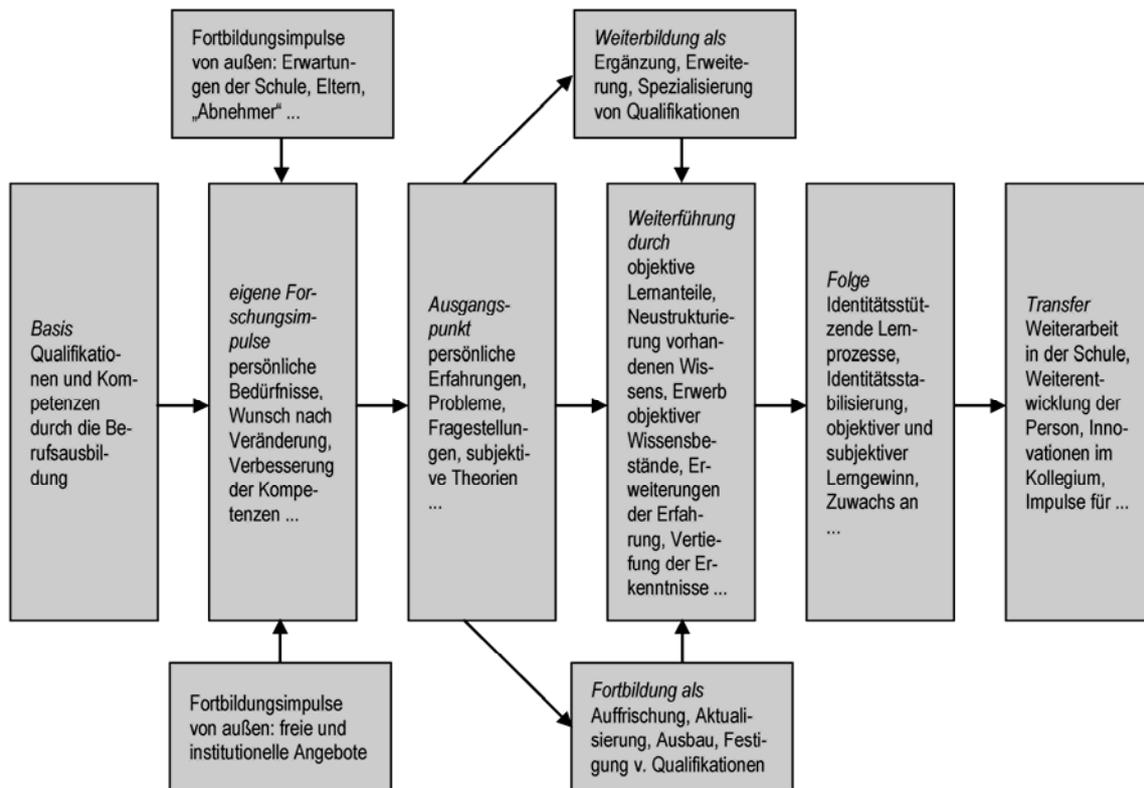


Abb. 4: Struktur der Lehrerfortbildung nach Miller (1995, 29), orthogonalisiert S. H.

### Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung

„Der Lehrerbildung kommt insgesamt die Aufgabe zu, die wirksame und nachhaltige Aneignung des notwendigen Wissens und Könnens für die Erfüllung der über das reine Unterrichten weit hinausweisenden Berufsaufgaben sowie den Aufbau von Berufsethos und Urteilsfähigkeit zu ermöglichen.“ (BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001, 9)

Die Verantwortung zur Fort- und Weiterbildung liegt folglich nicht allein in der Fortbildungspflicht der einzelnen Lehrkraft (vgl. Seite 82), sondern erfährt ihr Pendant in der Pflicht des Dienstherren (i. d. R. das Kultusministerium), für geeignete Bildungsmaßnahmen Sorge zu tragen. (Meyer 2004; Scheerbarth et al. 1992; Schnellenbach 2001)

Die Aufgabe des Staates in diesem Kontext ist es, „dafür Sorge zu tragen, dass Fortbildungsangebote nach Zielsetzung, Struktur, Umfang und Verlaufsform geeignet sind, den Zweck von Fortbildung qualitativ zu erfüllen“ (Heizmann 1997). Im Rahmen der Vor- und Fürsorgepflicht des Staates kann dieser alle Maßnahmen verordnen, durch die er einem drohenden Schaden

zuvorkommt oder einem eingetretenen angemessen begegnet. Gleichzeitig räumt er z. B. der konkreten pädagogischen Schulgestaltung vor Ort „relative Autonomie“ (Pöppel, Hintz 1990, 25) ein.

Dieser Aufgabe wird v. a. durch die Regelung und Beobachtung des Inputs in den Lehrerberuf Rechnung getragen. Intensive und im internationalen Vergleich verhältnismäßig lange Ausbildungszeiten bestimmen im Wesentlichen die Qualität der weiteren Berufslaufbahn. Einmal ‚auf Kurs gebracht‘ soll die einzelne Lehrkraft in der Lage sein, Fortbildungsnotwendigkeiten zu erkennen und zu ergreifen. Aktualisierung, Vertiefung und Ausbau der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Verlauf der Berufstätigkeit sind folglich in hohem Maße von dem individuellen beruflichen Selbstverständnis (Kapitel II.4.2) und objektiven Rahmenbedingungen (vgl. Seite 87) abhängig. (Döbrich et al. 2003)

Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote werden auf unterschiedlichen Ebenen des Systems (vgl. Seite 79ff.) bereitgestellt. Diese mittlerweile zunehmend als unzureichend oder zumindest naiv kritisierte Vorstellung von Lehrerbildung in der dritten Phase wird langsam revidiert und/ oder modifiziert. Insbesondere die wiederholte Feststellung defizitärer Leistungen des deutschen Schulsystems z. B. bei Schülerleistungen, trug zur verstärkten und anhaltenden Auseinandersetzung mit Qualitäts- und Wirksamkeitsaspekten des Bildungssystems bei. Anerkennung und Bewertung von Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung sowie Teilnahmeverbindlichkeiten stehen zur Disposition. So beschloss die KMK 2001 u. a. das vorrangige Handlungsfeld (6) „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“, das in den Bundesländern erste gesetzliche Früchte trägt:

Nach den Richtlinien des bayerischen Staatsministeriums von 2002 gilt die Fortbildungsverpflichtung (BayLBG vom 12. Dezember 1995, zuletzt geänd. durch § 1 G zur Änd. des Bayerischen LehrerbildungsG v. 24.7.2007 20.2) dann als erfüllt „wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist. [...] In die Belegverpflichtung ist mindestens ein Drittel des Gesamtumfangs als schulinterne Lehrerfortbildung einzubringen“ (BayLBG vom 12. Dezember 1995, zuletzt geänd. durch § 1 G zur Änd. des Bayerischen LehrerbildungsG v. 24.7.2007 4.II.3, Auslassung S. H.). Die Schwerpunkte der Fortbildung werden im Rahmen von Mitarbeitergesprächen zusammen mit der Schulleitung reflektiert.

Das Hamburger Schulgesetz (vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243) und 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S. 376, 378)) verpflichtet mittlerweile Lehrer/innen sich „in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden und dies nachzuweisen“ (§ 88 IV).

Die Schulleitung sorgt für die Fortbildungsplanung der Schule und trägt die Verantwortung, „die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte [...] zu überprüfen“ (§ 89 III, Auslassung S. H.). Der Umfang der Fortbildung umfasst pro Lehrkraft jährlich 30 Zeitstunden bei allgemeinbildenden, 45 Zeitstunden bei beruflichen Schulen. Die Fortbildungsaktivitäten sind in einem Fortbildungsportfolio zu dokumentieren. (Rosenboom 2006)

Auch in Hessen ist Fort- und Weiterbildung zu dokumentieren, indem jede Lehrkraft eigenständig ein Qualifizierungsportfolio führt (HLbG-UVO vom 16. März 2005 (Gült.Verz.Nr. 7014), § 54), das Grundlage für Jahresgespräche und Zielvereinbarungen zwischen Schule und Lehrendem darstellt. Durchschnittlich sollen im Rahmen dieses Credit-Point-System jährlich 50 Leistungspunkte erworben werden (HLbG-UVO vom 16. März 2005 (Gült.Verz.Nr. 7014), § 55). Zur Sicherung von Mindeststandards bei Fort- und Weiterbildungsangeboten ist eine Akkreditierung durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) vorgesehen (HSchG vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442) § 99b).

Im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA vom 11. August 2005, zuletzt geändert am 17.2.2006) in der Fassung von 2006 sind hinsichtlich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften u. a. folgende Ergänzungen vorgenommen worden. So können Lehrende mittlerweile „zur Teilnahme an der Fortbildung verpflichtet werden“ (§ 30 IV). Die Fortbildungsschwerpunkte „orientieren sich im Interesse der Entwicklung pädagogischer Innovationen an den Erfordernissen der Schulen sowie an aktuellen fachlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnissen. Die Schulen ermitteln Art und Umfang des Fortbildungsbedarfs unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Evaluation der Arbeit der Schule und des Schulprogramms“ (§ 30a I). Die Teilnahme wird in einem Fortbildungspass dokumentiert.

Die angeführten Maßnahmen verdeutlichen exemplarisch den anwachsenden Druck von staatlicher Seite, der zur Verbesserung von Wirksamkeit der dritten Phase der Lehrerbildung beitragen soll. Die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Qualität und Wirksamkeit von Bildungsprozessen machte schnell deutlich, dass diese sich im Einzelnen kaum umfassend beurteilen lassen, da eine Vielzahl von Variablen Einfluss auf die Wirkung nicht nur der Lehrerbildung nehmen. (Blömeke 2004; Knab 1981; Mössner 1995; Priebe 1990):

„Institutionen und Personen, Faktoren und Prozesse, Ziele, Erwartungen und Interessen, Realbedingungen und Beteiligungsvoraussetzungen bei Bildungsprozessen bilden fast unauflösbare Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge [...].“ (Herrmann 2003, 625, Auslassung S. H.)

Der Komplexität des Feldes, z. B. hinsichtlich der Klärung nach dem jeweiligen Bezugsrahmen (Oser 2001), für eine angemessene Auseinandersetzung der Fragen nach Qualität und Wirksamkeit wird unterschiedlich begegnet. Während die einen an einer systematischen Aufnahme des Status Quo und Beforschung arbeiten (Blömeke 2004; Oelkers 2002; Oser 2004), beschwören andere bereits vorab deren Unsinnigkeit oder Unmöglichkeit (Glumpler 1997).

Zusammenfassend lässt sich der aktuelle Stand der Forschung hinsichtlich Wirksamkeit von Lehrerbildungsprozessen unabhängig von der eingenommenen Sichtweise als gering und in ihrer Aussagekraft als begrenzt einstufen (Blömeke 2004; Döbrich et al. 2003; Oelkers 2002; Oser 2004):

„Fokussiert man die Frage der Wirksamkeit von Lehrerbildung darauf, ob durch sie eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird oder ob sie nicht Resultat von Persönlichkeitseigenschaften (»Talent«) bzw. gar erst, wie von der Expertiseforschung behauptet [...], von langjähriger Berufspraxis (»Übung«) ist, muss man feststellen, dass eine solche Frage (wenn sie auch im Zentrum vieler Auseinandersetzungen steht) auf der Basis der vorhandenen empirischen Befunde nicht beantwortet werden kann. Fraglich ist, ob das in dieser Form jemals möglich sein wird.“ (Blömeke 2004, 75, Hervorhebungen im Original, Auslassung S. H.)

Neben den strukturellen Fragen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung, bestehen solche zur Qualität einzelner Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (objektiv). Auch für dieses Feld, ist eine ungenügende Datenlage zu konstatieren (Haenisch 1994), die v. a. auf Einzeluntersuchungsergebnissen basiert, z. B. Umsetzung amtlicher Vorgaben im Sportunterricht (Mössner 1995, n=15 Grundschullehrkräfte aus NI); Implementation neuer Medien (Lehmpfuhl, Petzel 2000, n=87 Moderator/inn/en, 624 Projektleiter/innen und 250 teilnehmende Lehrkräfte aller Schulformen aus NW) oder Fortbildung für neu ins Amt gekommene Schulleitungen (Bartz, Burkard 2002, n=216 ehemalige Teilnehmende aller Schulformen einer Schulleitungsfortbildung in NW).

Lipowsky (2004) hat in Anlehnung an Kirkpatrick (1979) bei seiner Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema ein vierstufiges System zur Systematisierung zugrunde gelegt. Auf der ersten Ebene wird die Einschätzung der Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen an den individuellen Einschätzungen und Meinungen der Lehrkräfte festgemacht, auf der zweiten werden Veränderungen im Wissen der Lehrkräfte erfasst, auf der dritten die Veränderungen im beobachtbaren Lehrerhandeln interpretiert und auf der vierten die Auswirkungen auf Schülerentwicklungen überprüft.

Wie bedeutungsvoll eine Fort- und Weiterbildungsteilnahme von der einzelnen Lehrkraft (subjektiv) empfunden wird, ist sehr unterschiedlich. Haenisch (1992, auch Reckmann 1992) fand heraus, dass die landesweiten Maßnahmen die im Durchschnitt höchste subjektive Wichtigkeitsquote über alle Schulformen hinweg vorzuweisen haben (61%-73% derjenigen, die eine solche Fortbildung besucht haben, halten sie auch für wichtig; n=2441 (repräsentativ) Lehrkräfte aus NW). Alle anderen Fortbildungsformen erhalten sehr unterschiedliche Bewertungen je nach Schulform. Die Befragung konnte darüber hinaus den Teilbefund von Mutzeck (1988) bestätigen, dass der Transfererfolg der Fortbildungsteilnahme in hohem Maße von unterstützenden Faktoren im schulischen Kontext nach Besuch der Maßnahme abhängt (Haenisch 1994; ähnlich Graudenz et al. 1995). Als weitere praxistransferförderlichen Bedingungen und Merkmalen von Fortbildungsveranstaltungen konnten festgehalten werden: tatsächliche und empfundene praktische Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte, Erhalt und Erarbeitung konkreter schriftlicher Praxisunterlagen, Vermittlung fundierter Grundlagen und Hintergrundwissen, Gewinn neuer Einsichten und Gestaltungsfelder, Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen, Erleben von Kontrasterfahrungen, Eigenaktivität, Reflexionsmöglichkeit über eigene Probleme, genügend Zeit zur Vertiefung, Erkundungen von best-practice-Beispielen, Selbsterfahrung der Lernendenrolle und informeller Austausch. Boos-Nünning (1979) kommt zu dem Schluss, dass solche Fortbildungen aus der Perspektive der Lehrenden positiv bewertet und für hilfreich empfunden werden, die verständlich sind (69%) und einen hohen Praxisbezug aufweisen (87%, n=432 Grund- und Hauptschullehrer aus NW). Insbesondere der letzte Punkt deckt sich mit den Erwartungen. Hier lässt sich ein grundlegender Zusammenhang herstellen: Die subjektive Bewertung der Qualifikationsmaßnahme von Seiten der Lehrkraft aus der Retrospektive ist immer auch gekoppelt an die Erwartungen (vgl. Seite 91), mit denen die einzelne sich im Vorhinein zur Teilnahme entschlossen hatte.

Knab (1981) fasst die Gesichtspunkte für eine positive Einschätzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durch Lehrkräfte wie folgt zusammen.

„Lehrer halten Lehrerfortbildung für umso nützlicher,

- je besser sie es ermöglicht, die der täglichen Praxis des einzelnen entspringenden Fragen einzubringen und aufzugreifen;
- je mehr sie einerseits unmittelbar verwendbare Hilfen und Lösungen vermittelt;
- je mehr sie andererseits hilft, Distanz zum Alltag des Schulehaltens zu gewinnen [...];

- je mehr sie psychische Vereinzelung aufhebt, denn geteiltes Leid ist halbes Leid.“ (24, Auslassung S. H.)

Haenisch (1995) fand im Rahmen einer Metastudie auf der Basis von drei Projektstudien mit rund 550 Lehrerinnen und Lehrern (aller Schularten) aus NRW, u. a. Folgendes hinsichtlich Langzeitwirkungen (ein Jahr nach der Fortbildung) heraus: Die Einschätzung hinsichtlich der schulpraktischen Umsetzbarkeit wird auch ein Jahr nach der Teilnahme noch überdurchschnittlich oft sehr optimistisch (63%) eingeschätzt. Gründe für den Rückgang der Anfangseuphorie (85%) liegen nach Selbstauskunft v. a. in unangemessenen Rahmenbedingungen (z. B. mangelnde Ausstattung). Für 80% bis 90% der Befragten haben sich aufgrund des Fortbildungsbesuchs Veränderungen ihres Unterrichts ergeben, die „auch eine gewisse Dauerhaftigkeit versprechen“ (13). Ferner konnten etwa 50% der Teilnehmenden Multiplikationswirkungen in ihrem Kollegenkreis, z. B. in Form von Informationsaustausch, beobachten. „Neben mangelnder Kooperationsbereitschaft, Desinteresse und mangelnder Aufgeschlossenheit ist es – so wird gesagt – vor allem die Befürchtung vor Mehrarbeit und Überlastung“ (19), die als Hemmschuh auf die Streuung von Fortbildungsergebnissen wirkt.

Hinsichtlich von Veränderungen des professionellen Lehrerwissens durch Fort- und Weiterbildung (Ebene 2 Lipowsky 2004), fallen die Befunde tendenziell positiv aus. Richardson (1996) zeigt bspw. in ihrer Forschungssynopse auf, dass Veränderungen unterrichtsrelevanter Überzeugungen (Beliefs) insbesondere durch wahrgenommene kognitive Konflikte zwischen fremden und eigenen Ansichten oder eigenem Handeln und eigener Überzeugungen angestoßen werden. Hand/ Treagust (1994) untersuchten gedankliche Veränderungen von Lehrkräften (n=8 Lehrkräfte der Naturwissenschaften aus AU) im Verlauf einer eineinhalbjährigen Fortbildungsmaßnahme und fanden heraus, dass grundlegende Überzeugungen das Lehren betreffend durch neue, in der aktuellen Praxis überprüfte Inhalte modifiziert werden können.

Ebene 3, die Veränderung des Lehrerhandelns, bezieht sich insbesondere auf Fortbildung in Form von sog. Lehrertrainings. Die Wirksamkeit solcher sozial und kommunikativ ausgerichteter Trainingsmaßnahmen kann nach Lipowsky (2004) nicht eindeutig beantwortet werden. Am ehesten lassen sich positive Effekte auf das individuelle Wohlbefinden und auf verbales Unterrichtsverhalten von Lehrer/inne/n festhalten (Überblick Rheinberg et al. 2001). Borchert et al. (1992,  $n_1=13$ ,  $n_2=5$  und  $n_{\text{Kontroll}}=5$  Lehrkräfte an Schulen für Lernbehinderte aus SH) konnten keine entsprechenden Veränderungen im Lehrerverhalten nachweisen. Eine besondere Form der Trainingsmaßnahmen ist das sog. Microteaching, das hinsichtlich seiner Wirksamkeit als

vergleichsweise gut erforscht gelten kann. Die Wirksamkeitseinschätzungen divergieren auch hier. Hohe Skepsis rufen Übertragbarkeit und Transfer der gelernten Fertigkeiten in komplexere Unterrichtssituationen hervor (Überblick Fried 1997). Umgekehrt gelangt Klinzing (2002) mithilfe einer Metaanalyse von mehr als 200 nationalen und internationalen Studien zu einem überwiegend positiven Urteil. So konnten positive Effekte auf das dazugelernte Verhalten der Teilnehmenden bspw. hinsichtlich Klassenführung oder Gesprächsverhalten nachgewiesen werden. Die von Haag/ Mischo (2003) durchgeführte Interventionsstudie dreier Lehrergruppen (n=30 Lehrkräfte aus dem Großraum Nürnberg/ BY) gab Hinweise darauf, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Wissens- und Handlungsstrukturen anderer Lehrkräfte eigene Theorien hinterfragen lässt und zu einer Handlungsoptimierung beitragen kann. Ähnliches ergab die mehrfache Wirksamkeitsuntersuchung des KTM (Konstanzer Trainingsmodell), das mithilfe schulinterner Lehrertandems Unterrichtsbesuche, systematische Unterrichtsbeobachtungen und deren Reflexion sowie Handlungserprobungen vorsieht (Überblick Dann, Humpert 2002). Nachweislich können auf diese Weise Unterrichtsstörungen reduziert und das Lehrerverhalten positiv stimuliert werden. Ferner lassen sich auch für Ebene 1 (vgl. Seite 92) Effekte nachweisen: die Teilnehmenden fühlen sich durch das Training eher in die Lage versetzt, adäquat mit Störungen umgehen zu können.

Zu den Effekten von Fortbildungsteilnahme auf Schülerleistungen liegen national und international bislang wenige Studien vor (Lipowsky 2004). Wade (1985) analysiert in ihrer Metaanalyse insgesamt 91 Studien zur Lehrerfortbildungswirksamkeit und kommt zu dem Ergebnis, dass v. a. Reflexionen über das eigene Handeln, die durch Videoaufzeichnungen unterstützt werden, sowohl Verhaltensänderungen nach sich ziehen, als auch positiv Einfluss nehmen auf entsprechende Schülerleistungen. Anders die Befunde von Kennedy (1998), die ebenfalls in einer Metaanalyse 93 Studien vergleicht, die sich auf Fortbildungsmaßnahmen von Lehrkräften mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer beziehen. Nur bei zwölf Studien zeigten sich Effekte der Fortbildung auf Schülerleistungen, keine bis geringe Effekte ließen sich v. a. für solche Fortbildungsangebote festhalten, die auf Veränderungen des Lehrerverhaltens zielten.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von begünstigenden Faktoren hinsichtlich der Wirksamkeitserhöhung. Mutzeck (1988, n=21 Lehrer/innen/ Fortbildungsteilnehmer/innen aller Schulformen aus SH) hat 24 Transferfaktoren ermittelt, die eine angemessene Transferwirksamkeit von Maßnahmen fördern sollen (223-226): er benennt u. a. den Anlass für die Fortbildungsteilnahme,

das Anspruchsniveau des einzelnen Teilnehmenden, frühere Erfahrungen mit ähnlichen Veranstaltungen, die individuelle Realisierbarkeit des Gelernten, den vorherrschenden Handlungsdruck, Umsetzungshilfen sowie Art und Struktur der Handlungsabsicht.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass es für den Erfolg von Maßnahmen wichtig ist, sowohl bei der Motivation des einzelnen Lehrers anzusetzen und dessen Erfahrungen und Vorwissen aus der täglichen Berufspraxis zu berücksichtigen und einzubeziehen (Fullan 1982), als auch strukturelle Bedingungen und Vorgaben zu beachten und zu nutzen. Ist nur eine der beiden Perspektiven für die Qualifikationsteilnahme ausschlaggebend, kommt es leicht zu Qualitätsverlusten:

“In this case difficulties include: fragmentation of activities leading at times to overlap; high costs; lack of flexibility in objectives, content and approaches; work which, although interesting in terms of quality (action-research for instance), involves a very restricted group of teachers.

Training where the initiative is taken solely by teachers would certainly give rise to difficulties: the risk of a closed circle because of absence of external support; a lack of objectivity in the analysis of needs and evaluation; complex administrative tasks which make too great demands on the teachers themselves.” (Blackburn, Moisan 1986, 52, Einfügung S. H.)

Für ein hohes Maß an Effektivität von Lehrerfort- und -weiterbildung sollten deshalb verschiedene Grundsätze beachtet werden. Ekholm et al. (1996) nennen in diesem Zusammenhang Kontinuität von Qualifikations- und Unterstützungsmaßnahmen, Zeit und Kontrolle, insofern als dass „die LehrerInnen solange an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen [müssen], bis sie die gesetzten Ziele erreicht haben“ (61, Umstellung S. H.).

Generell besteht die Gefahr, dass Fortbildungsveranstaltungen v. a. kurze, intensive aber relative fruchtlose Treffen darstellen. Als eine Möglichkeit für mehr Verbindlichkeit und Reichweite, ist das Arbeiten in Teams erkannt worden. Diese helfen bei der Durch- und Umsetzung des Gelernten in die eigene Schulpraxis, indem sie die selbe Sprache sprechen und in der selben Sprache anderen berichten, sich gegenseitig motivieren und auch konstruktiv überprüfen können. Was das Team auf Schulebene erreichen kann, ermöglichen Netzwerke schulübergreifend. (Ekholm et al. 1996; Blackburn, Moisan 1986)

Blackburn/ Moisan (1986) fügen ergänzend den Grundsatz der Beachtung von Kohärenz, Flexibilität und Vielfalt hinzu:

„[...] coherent so that the best use is made of existing resources and so that teachers are given maximum information as to the provision available; flexible so that it can respond to the changing needs of teachers and the system; diverse in its content and methods so that it can take account to the variety of needs of teachers.“ (54)<sup>27</sup>

Übergreifend gibt Knab folgende Einschätzung hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrerbildung ab:

„eine gewisse Übereinstimmung scheint mir darüber zu bestehen, daß Lehrerfortbildung aus der Sicht der in ihr Tätigen umso wirksamer ist,

- je besser es gelingt, Zielanspruch und Teilnehmerinteressen miteinander zu vermitteln;
- je mehr sie nicht nur Kenntnisse weitergibt und zur Reflexion anleitet, sondern auch unmittelbare Handlungsmöglichkeiten eröffnet;
- je mehr sie das Selbstvertrauen des einzelnen Lehrers stärkt und die Lehrerschaft im ganzen aktiviert [...]“ (Knab 1981, 26f., Auslassung S. H.)

Veenman et al. (1994) haben in ihrer Metastudie zusammenfassende Effektstärken ermittelt für die sich ein Gefälle in den Fortbildungswirkungen konstatieren lässt, in Abhängigkeit von der alleinigen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft für das jeweilige Kriterium: Je geringer der Lehrereinfluss desto geringer die Fortbildungswirkung. Den größten Effekt erzielt Lehrerfortbildung hinsichtlich individueller Wissens- und Kenntnisveränderungen. Veränderungen im Lehrerverhalten können etwas weniger gut angesteuert werden (mäßiger Effekt), da weitere Faktoren wie z. B. Curricula, Unterstützung durch Schulleitung und/ oder Kollegen Einfluss nehmen. Die Effektstärke auf Schüler/innen lässt sich nur mit leicht belegen, da intervenierende Faktoren wie Schülervoraussetzungen, Klassenzusammensetzungen etc. zusätzlich Wirkung zeigen.

---

<sup>27</sup> Sie führen in diesem Zusammenhang das Sabbatical als Beispiel dafür an, dass ein vielfältiges Angebot mehr Lehrkräfte zur Teilnahme ermutigt und der Erfolg abschließend für sich spreche. (Seite 27)

### II.3.2 Optionen zwischen Anpassungslernen und Persönlichkeitsentfaltung

#### Perspektiven

Bei der Lehrerbildungsdiskussion verhält es sich ähnlich wie bei der Bildungsdebatte allgemein. Die Literatur zum Thema führt unweigerlich zu zwei – in ihren verkürzten Fassungen – Extrempositionen und dem Streit um deren Vereinbarkeit miteinander. Die Begriffe Qualifikation (affirmativ-funktionalistische Perspektive) oder auch „affirmatives Anpassungslernen“ (Strunk 1988, 48) auf der einen, stehen Bildung oder auch Persönlichkeitsentfaltung (emanzipatorisch-ganzheitliche Perspektive) auf der anderen Seite gegenüber: (zur ausführlicheren Differenzierung der beiden Begriffe z. B. Dewe 1999; Kade 1983; zum internationalen Wandel der Begriffe z. B. Clement 2000)

„Qualifikation kann definiert werden als Arbeitsvermögen, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; [...]“ (Baethge 1984, 479, Hervorhebung im Original, Auslassung S. H.) „»Qualifizierung« wird vom gesellschaftlichen Bedarf, »Bildung« vom Subjekt aus definiert.“ (Siebert 2003, 6, Hervorhebungen im Original)

„Bildung wird verstanden als Entfaltungsvorgang eines Individuums, als Prozeß der Menschwerdung, als Entwicklung der Persönlichkeit infolge zielgerichteter Unterrichtung einerseits, und als Ergebnis der Entwicklung, als Grad der Persönlichkeitsentfaltung, als Zustand der Selbstverwirklichung des Menschen andererseits.“ (Keller, Novak 1993, 63) „[...] Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben.“ (Siebert 2003, 7, Auslassung S. H.)

Entscheidenden Einfluss auf die Debatte erhält Roths (1962) Proklamation einer ‚realistischen Wendung‘ der Erziehungswissenschaften und in der Folge der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970. Der Paradigmenwechsel weg von einer geisteswissenschaftlich-bildungsidealistischen hin zu einer sozialwissenschaftlich-empirischen Orientierung der Pädagogik war die Folge: „Lassen wir die sprachliche Umorientierung beiseite, so bleibt doch unbestreitbar sicher, daß von nun an die Bildung an den »objektiven Bildungsbedürfnissen« orientiert wird und eine nur den subjektiven Bedürfnissen zuneigende Orientierung aufgegeben

wird [...]“ (Knoll 1972, 113f., Hervorhebungen im Original, Auslassung S. H.) Auch Feidel-Mertz (1975) konstatiert, dass „[...] die Erwachsenenbildung inhaltlich von einer traditionell »zweckfreien« zu einer stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen Bildung [...]“ (45, Hervorhebung im Original, Auslassungen S. H.) hin orientiert wurde. Es folgte die sog. „Qualifizierungsoffensive“ (Keim 1999, 66ff.) in den 1980er Jahren.

Entsprechend unterschiedlich sind die den beiden ursprünglichen Perspektiven zugrundeliegenden Menschenbilder. Die eher technokratische Lesart von Qualifikation thematisiert die „Lernenden primär als Träger von Qualifikationsbündeln, die für die Erfüllung einer bestimmten Arbeitsfunktion erforderlich erscheinen“ (Dewe 1999, 177; ähnlich Kade 1983; übertragen auf Lehrerfortbildung Priebe 1990). Der sich Qualifizierende wird „[...] zum Objekt fremddefinierter beherrschender Einwirkungen erklärt“ (Strunk 1988, 111, Auslassung S. H.). Auf der anderen Seite wird der sich Bildende als mündiges/ emanzipiertes, zur freien Selbstbestimmung fähiges Subjekt erkoren (z. B. Strunk 1988).

Diese polarisierte Differenzierung wurde zunehmend zur Diskussion gestellt und relativiert (z. B. Rolff 1987; Uhe 1994):

Die Auseinandersetzung mit Fragen zur Wirksamkeit und die Akzeptanz des Effizienzargumentes schließt nach Oelkers (2002) zwangsläufig die reine Orientierung am traditionellen Bildungsbegriff aus:

„Wer empathisch von »Menschenbildung« sprach, sie auf Herder, Humboldt und Hegel zu beziehen verstand, eine nüchterne Berufsausbildung mit diesen Assoziationen auflud und ständig die höchsten Ziele und die nobelsten Gesinnungen erwartete, konnte schlecht Effizienz verlangen, schon weil »Menschenbildung« knappe Zeitkalkulationen ausschließt“ (164, Hervorhebungen im Original).

Oder anders ausgedrückt: „Die alte Bildungsvorstellung erscheint schon deshalb als dysfunktional, weil sie in ihrem Zeitgefühl historisch, in der Aneignung langwierig und final unbestimmt ist“ (Gruschka 2001, 629) und „sowohl was den Erwerb, als auch was die Möglichkeit des Zurückhaltens von Wissen betrifft, einen privaten Anteil [hat], der sich der Steuerung von außen [...] entzieht“ (Clement 2000, 2, Umstellung und Auslassung S. H.).

In der Konsequenz wird seit den 1990er Jahren eine Vernetzung beruflicher Anpassungsqualifikationen mit personalem Identifikationslernen (Arnold 1999) angestrebt, bspw. durch die Anreicherung des Qualifikationsbegriffs „mit Elementen aus dem humanistischen Bildungsden-

ken, wie Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz an[ge]strebt“ (Gruber 1997, 281, Anpassung S. H.). Berufsübergreifende Kompetenzen finden speziell unter dem Dach ‚Unternehmenskultur‘, ‚Humanisierung der Arbeitswelt‘ und/ oder ‚Subjektivierung von Arbeit‘ ihre Berechtigung (z. B. Gruber 1997; Egbringhoff et al. 2003). Rolff (1987) versucht sich in der Konsequenz an einer „Neufassung“ des Bildungsverständnisses,

„das die emanzipatorische Tradition deutscher Bildungstheorie wiederbelebt und darüber hinaus bemüht ist, die Bildungsanforderungen auf die reale Gegenwart und absehbare Zukunft zu beziehen. Es geht also nicht um die falsche Alternative Bildung oder Qualifikation, sondern um eine Bildung, die auch qualifiziert für Berufsarbeit und deren Gestaltung und darüber hinaus, vielleicht sogar in erster Linie, für das Leben und die Gestaltung der Lebensbedingungen“ (205f).

Arnold (1996) spricht von „der Verflüchtigung des Streitgegenstandes“ (21, im Original kursiv) und begründet dies u. a. mit folgenden Überlegungen:

„- Das Zweckhaft-Fachliche ist immer weniger das Zentrale, und vielerorts schlagen bereits die Anforderungen der Arbeitswelt in Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung [...] um;

- und deshalb erfordern heute zunehmend die Arbeitsmarktanforderungen vom beruflich-betrieblichen Lernen eine »bildende Qualifizierung« im Sinne einer Kräftebildung durch reflexives und lebendiges Lernen.“ (31, Hervorhebung im Original)

Dies gilt auch für die Lehrerbildung für die Oser/ Oelkers (2001) einen integrativen Weg (ähnlich Becker 1990; Mössner 1995) favorisieren: „Wir schlagen einen dritten Weg vor, der von der Entwicklung des Systems «Lehrerbildung» ausgeht und die Alternative «Bildung» oder «Qualifikation» vermeidet.“ (588, Hervorhebungen im Original) Parallelen finden sich bei Klippert (1983), die eine „ganzheitliche Lehrerfortbildung“ postulieren, die

„vom Lehrer als pädagogischem ‚Subjekt‘ ausgehen [muß], das nicht bloß zu ‚funktionieren‘ hat, nach Normen und Regeln, die andere sich ausgedacht haben, sondern lernen will und muß, mit seinem professionellen und sozialen Umfeld ebenso wie mit seiner individuellen Persönlichkeit möglichst souverän umzugehen. Souveränität meint dabei u.a. solche Verhaltensmerkmale wie Sach- und Fachkompetenz, Selbstsicherheit, Selbst- und Fremdvertrauen, Kooperations- und Integrationsfähigkeit“ (155f, Umstellung S. H.).

„Auch in Zukunft wird Lehrerfortbildung nicht auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierung als Qualifikationserhalt oder Defizitkompensation verzichten können. Hinzukommen müssen aber weitere Zielsetzungen, die zwar methodisch akzentuiert sind, jedoch eine inhaltliche Orientierung des Schullebens bewirken. Die Zukunft der Lehrerfortbildung wird entscheidend dadurch geprägt sein müssen, daß sie die eigenverantwortliche Aneignung von Deutungs- und Anwendungswissen ermöglicht, indem sie die Klientel zur Selbstbestimmung durch praktische Lernformen befähigt.“ (Becker 1990, 59, im Original z. T. kursiv)

Trotz aller Annäherung bleibt die Frage, wie viel Raum die Persönlichkeitsentfaltung in der beruflichen Bildung erhalten und wie hoch der Grad der Verwertbarkeit des Gelernten sein soll. Aktuelle bildungspolitische Erwartungen und Professionalisierungskonzepte greifen den Aspekt unterschiedlich auf.

Aus einer Vielzahl an bestehenden mehr oder weniger normativen Kompetenzbereichen und/oder -listen (z. B. Bauer 2002; Loch 1991; Unesco 1967; Miller 1997a; Terhart 2001) für den ‚guten Lehrer‘ lässt sich laut gemeinsamer Erklärung von Kultusministerkonferenz und Lehrerverbänden (KMK et al. 2000) folgendes Lehrerleitbild extrahieren:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. [...]

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. [...]

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogischpsychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich sowie die motivierende Kommunikation untereinander und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. [...]

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Wie in

anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zur Arbeitswelt pflegen. Den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten, ist eine Aufgabe, der sich in besonderer Weise die Lehrkräfte verpflichtet fühlen. Unbeschadet der spezifischen Aufgaben in den einzelnen Schularten ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen die ständige Kooperation mit dem Lernort Betrieb oder außerbetriebliche Einrichtungen unerlässlich; die Kooperation mit und der Kontakt zu beiden Sozialpartnern, der Arbeitsverwaltung, der Jugendhilfe und anderen Akteuren in der Berufsausbildung sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung wird immer wichtiger. Die zeitgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben prägt das Berufsethos und das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit.

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. [...]

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die interne und externe Evaluation der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens. [...]“ (2ff, im Original z. T. Hervorhebungen, Auslassungen S. H.)

Grundlage der Lehrerkompetenz bilden Wissen (zum Verhältnis von Wissen und Können z. B. Kolbe 2004), Routinen und übergreifende Fähigkeiten, erfasst bspw. in Konzepten zu Persönlichkeit (Überblick Bohnsack 2004), Berufsethos (Terhart 2000; Überblick Schach 1987) oder professionellem Selbst (Bauer et al. 1996).

Während Wissen und Routinen relativ einfach konsensfähig theoretisch und praktisch inhaltlich gefüllt werden können, steht der ‚Rest‘ verschiedentlich zur Disposition. So verstehen Hertrampf/ Herrmann (1999) in Anlehnung an ihre Studie ‚Genese der Berufskompetenzen von Lehrer/inne/n an Gymnasien in Baden-Württemberg‘ (n=100) Lehrerpersönlichkeit als „ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des »Nichterlernbaren« tragen“ (53, Hervorhebungen im Original). Persönlichkeitsmerkmale werden in dieser Lesart als Ausbildungsvoraussetzung definiert, die bestenfalls verstärkt oder geschwächt, nicht aber grundsätzlich verändert werden können: „Lehrerfortbildung ist die institutionalisierte Situation, in der Lehrer ihre Persönlichkeit aktualisieren können.“ (Scheffer, Wokittel 1990, 166; ähnlich z. B. Edelhoff 1988; Schreckenber 1984) Diese Position gründet sich in der Idee des „geborenen Erziehers“ von Spranger (1958). „Dadurch wird man mit dem Problem konfrontiert, ein Ethos,

das nicht durch Ausbildung und Berufserfahrung herstellbar ist, als Selektionskriterium voraussetzen zu müssen“ (Bauer 2002, 59). In der Konsequenz werden Berufseignungstests zur Überprüfung (Schreckenberg 1984) und/ oder zur besseren Selbsteinschätzung (Bosse, Dauber 2005; Rauin et al. 1994) vorgeschlagen. Letzteres wird auch im Kontext folgender Perspektive gefordert.

Nach dieser Auffassung wird der personale Faktor nicht als Voraussetzung sondern als Zielbestimmung für professionelles Verhalten verstanden (Lüth 1991; Stiefel 1988; Tausch 1982 spricht hier von „persönlichem Lernen“; von Hentig 1981a). Bauer et al. definierten in diesem Zusammenhang den Begriff des „professionellen Selbst“ (1996), das „das organisierende Zentrum bezeichnet, das Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und als Handlungsträger für Kollegen, Klienten, Ratsuchende, Lernende sichtbar wird,“ (Bauer 2002, 55) als sichtbarer Teil der Persönlichkeit. Gleichzeitig und in Abgrenzung zur Persönlichkeit „erzeugt [es] sich selbst auch durch unterrichtliches und unterrichtbezogenes Handeln auf der Grundlage von Werten und Zielen, die in seinem Kern fest verankert sind“ (ebd., Umstellung S. H.) und kann insofern erlernt werden.

Ähnlich werden Berufsethos und Berufsmoral als weiterer personaler Faktor sowohl als ‚gottgegeben‘ (Brezinka 1985) als auch als lehr- und lernbar angesehen (BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001; Oser 1998). Ein hohes Berufsethos bei Lehrern ist nach Oser (1998) inhaltsanalytisch gekennzeichnet durch die Kategorien (1.) didaktische Kompetenz, (2.) Erziehungsauftrag, (3.) Fürsorge, (4.) Wahrhaftigkeit und (5.) Gerechtigkeit.

Inwieweit ein berufsethischer Konsens hergestellt werden kann, der für alle Lehrenden gilt, bleibt fraglich. So „[...] folgt nämlich hinsichtlich der Entwürfe für ein Berufsethos des Lehrers, daß es in einer pluralistischen Gesellschaft bzw. in der für diese Gesellschaft charakteristischen Form des Wissenschaftsbetriebes ein einziges allgemein verpflichtendes Lehrerleitbild nicht geben kann, vielleicht sogar nicht geben darf“ (Schach 1987, 203, Auslassung S. H.).

### **Inhalte der Fort- und Weiterbildung**

Inhaltlich kann die Lehrerfort- und Weiterbildung entlang von Programmanalysen, im Zusammenhang der beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft oder gemäß der Fächersystematik entlehnt aus den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung (vgl. Seite 77) beschrieben werden. Eine Art Programmanalyse hat Meyer (1985) vorgenommen, indem er alle Themen für pädagogische

Klausurtagungen in Niedersachsen im Jahr 1983 entlang von Stichworten ausgewertet hat. In Begriffsgruppen geclustert ergibt sich folgendes Ergebnis: Die Themenschwerpunkte Schule (24%) und Unterricht (23%) treten am häufigsten auf, gefolgt von ‚Verhalten/ Interaktion/ Kommunikation‘ (18%). Die Themen Fach (13%), Pädagogik/ Psychologie (12%), Zusammenarbeit (6%) und sonstige Themen, die nicht genauer erfasst wurden (4%), wurden deutlich seltener gewählt (ebd. 433).

Entsprechend der Fächersystematik lassen sich die Inhalte in die fünf Bereiche (1.) fachwissenschaftliche, (2.) (fach-)didaktische und (3.) erziehungswissenschaftliche Inhalte, (4.) die (Schul-)Praxis sowie (5.) fachübergreifende Inhalte unterteilen. Dabei spiegeln sich in den Angeboten der Lehrerfort- und Weiterbildung sowohl Systemstrukturen, insb. der ersten und zweiten Phase, als auch der jeweils aktuellen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten und Schwerpunktsetzungen über und Ansprüche an den Lehrerberuf wider (Messner 1982).

(1.) Im fachwissenschaftlichen Bereich gibt es, mithilfe von Einzelregelungen der Bundesländer, Angebote zur Erweiterung der Lehrbefähigung. Hierzu zählen zum einen Inhalte, die nicht standardisiert oder nur selten, weil neu o. Ä., durch die Ausbildung abgedeckt werden, wie bspw. sonderpädagogische Qualifikationen oder Sprachförderung. Zum anderen gehören dazu alle anderen Fächer, die den einzelnen Lehrer in die Perspektive versetzen, weitere Inhalte oder Berufe zu unterrichten. (Rothe et al. 2001)

Neben der Erweiterung der Lehrbefähigung spielen in Bezug auf die Fachwissenschaften Anpassungsfortbildungen die größte Rolle. Anpassungsfortbildungen zielen darauf ab, Lehrkräfte mithilfe von Maßnahmen mit den neuesten Entwicklungen eines Themas oder einer Disziplin vertraut zu machen. Hierzu zählen sowohl theoretische und als auch praktische Inhalte. (Rothe et al. 2001; Terhart 2000)

(2.) In der dritten Phase ist die Fachdidaktik v. a. in die berufliche Praxis eingebunden, wobei sie in mehrfacher Hinsicht eine Vermittlungs- und Integrationsfunktion übernimmt: zum einen zwischen Fach- und Erziehungswissenschaften (Radtke 1996), weshalb Buchberger/ Buchberger in diesem Zusammenhang auch von „Didaktik/ Fachdidaktik as integrative transformation science(-s)“ (1999) sprechen; zum anderen zwischen der Systematik der Wissenschaftsdisziplin und der (Unterrichts-) Fächer. Denn bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Sachunterricht in der Grundschule) dominiert bei der fachdidaktischen Ausbildung die Orientierung am Fächerprinzip (Huber 2001). Die Ziele fachdidaktischer Lehrerbildung stehen in direkter Verbindung mit der zentralen Aufgabe von Lehrertätigkeit, der Organisation und Vermittlung disziplinär

organisierten Wissens an Schüler/innen in Lehr-Lernprozessen, wie das Planen, Durchführen und Beurteilen. Fachdidaktisches Wissen wird in dieser Phase v. a. der Umstrukturierung in Skripts und Schemata für fachunterrichtsbezogenes Handeln unterzogen sowie bei der Ausbildung und Etablierung von Handlungsrouinen in der Berufspraxis berücksichtigt. (Reinhold 2004; Terhart 2000; 2002)

(3.) Der Lehrer als Pädagoge bedient sich theoretisch gemäß der Begrifflichkeit des Rekurses v. a. einer Disziplin, der Erziehungswissenschaft. Die Praxis der Lehrerbildung zeichnet hingegen einen anderen Bedeutungsgrad dieses Inhalts (Terhart 2001; 2004). Als Basis für das berufliche Alltagshandeln von Lehrern zählen im Kontext der Erziehungswissenschaften neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten auch die Entwicklung und Gestaltung des institutionellen Rahmens von der Lernumgebung über den eigenen Arbeitsplatz bis zur Schulkultur sowie die reflexive und bewertende Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit. Wissen, Handlungsrouinen und Berufsethos (vgl. Seite 102) sollen in Fort- und Weiterbildung und der alltäglichen Berufspraxis auf- und ausgebaut werden (Anpassungsfortbildungen vgl. Seite 104). (Horstkemper 2004; Rothe et al. 2001)

Konkret umfassen die erziehungswissenschaftlichen Inhalte je nach Phase, Ort und Intention, Unterschiedliches. Sie reichen von allgemeiner über systematische und historische bis zu spezifischer (z. B. Berufspädagogik) Pädagogik, von internationalen, systemischen und strukturellen Bildungsfragen bis zur Auseinandersetzung mit Sozialisationsprozessen sowie didaktischen und anderen Unterrichtsfragen zu Lehr-Lernprozessevaluation, Medieneinsatz u. Ä. Hinzu kommen gesellschaftswissenschaftliche Inhalte wie z. B. psychologische oder soziologische. (DGfE 2001; Rothe et al. 2001; Terhart 2000)

(4.) In der Fort- und Weiterbildung finden sich praktische Inhalte bspw. in Betriebspraktika, die bislang allerdings nur exemplarisch in die dritte Phase Eingang gefunden haben (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NW 1990; Landesinstitut SH für Praxis und Theorie der Schule 1987). Theoretisch eingefordert werden Praktika u. Ä. dagegen vehement (z. B. Haenisch, Reckmann 1992; KMK et al. 2000):

„Sie [die Lehrerbildung, S. H.] muß, wenn sie der Schule den Zusammenhang mit den Entwicklungen des Lebens wiedergeben will – und dessen Entwicklungen sind vielfältig, heterogen und dynamisch – ganz entschieden den Kontakt mit diesem Leben herstellen durch Praktika und vielfältige Formen der Erkundung: Betriebserkundung, Institutionenerkundung, Erkundung von Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen. Dazu gehören

auch Praktika, um andere Realitäten als die der Schule kennenzulernen, aber auch um das zu erproben, was die Schüler praktisch kennen sollen.“ (Becker 1990, 63, Einfügung S. H.)

(5.) Zu den fachübergreifenden Inhalten zählt bspw. das Forschen von Lehrern oder auch Lehrerforschung im Sinne einer Teilhabe an Wissenschaft. Die wissenschaftliche Arbeit von Lehrenden kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, z. B. in Form von Kooperationen zwischen Hochschulen und einzelnen Lehrkräften im Rahmen von Projekten, Schulentwicklung, Veröffentlichungen, Personalaustausch oder der Einrichtung von Laborschulen. (z. B. Altrichter, Mayr 2004; Fichten, Meyer 2006; Wunder 1999)

Hinzu kommen im weitesten Sinne Inhalte der informellen Fort- und Weiterbildung (vgl. Seite 85):

„Die Fortbildung von Lehrern geschieht auf vielfältige Art und Weise. Grundsätzlich ist darunter jede Art von berufsrelevantem Lernen zu fassen: die Lektüre von Fachbüchern und -zeitschriften, Erfahrungen im alltäglichen Unterricht, in Konferenzen, bei Reisen und bei informellen Zusammenkünften mit Schülern, Eltern und Kollegen gehören ebenso dazu wie die Teilnahme an speziellen Veranstaltungen unter dem Anspruch von Fortbildung bzw. Weiterbildung von Lehrern.“ (Fischer 1986, 1)

Folgt man der vorangegangenen Diskussion dieses Kapitels, könnten Inhalte auch nach ihrem Verwertungs- oder Entfaltungsgrad differenziert werden. Diese Unterscheidung geht einher mit der Diskussion um Anwendungsorientierung und ist daher nicht selten eine Frage der Didaktik und/ oder Methodik. (z. B. Jürgens 1998)

Ebenso lässt sich diskutieren inwieweit die formal angebotenen Inhalte der Lehrerbildung den ‚guten Lehrer‘ vollständig beschreiben. Vielleicht ist dies aber auch in v. Hentigs (von Hentig 1981b) Sinne ein unmögliches Unterfangen, das den Kern der Sache verfehlt: „Die positive Bestimmung davon, »wie der Lehrer sein soll«, führt sich selbst ad absurdum: Jede Tugend läßt sich steigern, und zu jeder Ansammlung von Tugenden lassen sich immer noch weitere hinzufügen“ (237, Hervorhebung im Original)

### II.3.3 Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften

Abschließend lassen sich die theoretischen Überlegungen zur Lehrerbildung in Kürze wie folgt zusammenfassen und mit entsprechenden Konklusionen für die Sabbaticalgestaltung ergänzen:

Die Lehrerbildung in Deutschland ist durch ihre nationalen systemimmanenten Organisationsstrukturen gekennzeichnet. Für die Fort- und Weiterbildung bedeutet dies, dass sie in weiten Teilen verstaatlicht (Definition von Programmen und Freistellungshoheit), planlos (Veranstaltungsmultifunktionalität) und (noch) freiwillig ist. Sie besteht in einem Spannungsfeld von individuellen Interessen und gemeinschaftlichem Zweck.

Die wenigen konkreten/ offiziellen Zahlen über das Adressatenverhalten in der Lehrerfort- und Weiterbildung sprechen keine deutliche Sprache, eher legen sie Tendenzen nahe. Demnach sind Nutzung und Teilnahmeverhalten mehrheitlich abhängig von der Einstellung und Betroffenheit des Einzelnen sowie den strukturellen Bedingungen vor Ort. Den hohen bildungspolitischen Erwartungen diesbzgl. wird von individueller Seite nur begrenzt entsprochen. Unterstützende Maßnahmen, wie z. B. Qualifizierungsportfolios oder Leistungspunktekonten für mehr Transparenz, Anreiz und Qualität laufen erst in jüngster Vergangenheit an.

Über Qualität und Wirksamkeit von Lehrerbildungsprozessen wird erst in den letzten Jahren systematisch(er) reflektiert. Die Datenlage ist entsprechend dünn. Gleichzeitig erhärtet sich die Ansicht hinsichtlich einer notwendigen Berücksichtigung dieses Feldes. Erste Modifikationen auf Länderebene wie z. B. die (systematische) Akkreditierung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, der Zuwachs an schulinternen adressatenorientierten Qualifizierungsbausteinen oder die stärkere Teilnahmeverpflichtung gepaart mit erhöhter Nachweispflicht auf Seiten der Adressaten verdeutlichen und erhärten diesen Trend. Als Kernproblem lässt sich die Transferfrage von Gelerntem in die Praxis identifizieren, sowohl aus der Perspektive der Teilnehmenden als auch aus bildungspolitischer Sicht.

Anpassungslernen und Persönlichkeitsentfaltung kennzeichnen die Debatte um Lehrerbildungsinhalte: Einerseits erhöhen sich Anforderungen, Verbindlichkeiten und Zweckbindungen von Bildungsinhalten im Sinne einer Qualifizierung. Das Maß an Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmung im Kontext der Lehrerfort- und Weiterbildung reduziert sich für die einzelne Lehrkraft formal. Andererseits verweisen bildungspolitische Professionalisierungsvorstellungen zur Selbstorganisation und Eigenverantwortung u. Ä. auf ein Mehr an Wissen und Können, das über ein reines Anpassungslernen formaler Berufsinhalte hinauszugehen scheint. Die Rolle des

Lehrenden verändert sich: Selbstverantwortung und Selbstentfaltung im Rahmen der Professionalisierungsdebatte als feste Bestandteile des Lehrerberufs eingefordert, müssen neu verhandelt werden, um eine Ausgewogenheit von Qualifikations- und Identitätslernen herzustellen.

Die Inhalte der Lehrerfort- und Weiterbildung orientieren sich einerseits an der vorangegangenen Ausbildung und andererseits an der konkreten Schulpraxis. Neben fachwissenschaftlichen, (fach-) didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bestandteilen deckt die Lehrerbildung (schul-) praktische und fachübergreifende Themengebiete, wie z. B. wissenschaftliches Arbeiten ab. Der Verwertungsgrad des jeweiligen Inhalts kann sehr unterschiedlich sein.

Für die Sabbaticalgestaltung lässt sich in der Konsequenz Folgendes festhalten: Die Sabbaticaloption besteht im Zeitraum der dritten Phase der Lehrerbildung. Eine Nutzung im Sinne von Fort- und Weiterbildung ist grundsätzlich möglich. Die durch das Sabbatical eröffnete disponible Zeit gestattet sowohl Lernaktivitäten im Sinne von Anpassung als auch Persönlichkeitsentfaltung. Da die Forderungen an den Sabbaticalnehmenden zwar vernehmlich aber unverbindlich hinsichtlich der Gestaltung sind (Kapitel II.1.2), obliegt die Wahl der Mittel dem Einzelnen.

Die bildungsorientierten Nutzungsvorstellungen von (Lehrer-)Sabbaticals aus Wissenschaft und Bildungspolitik (vgl. Seite 21ff.) könnten auf unterschiedliche Art und Weise von Seiten der Teilnehmenden Umsetzung finden. Denkbar wäre im Sinne eines Anpassungslernens der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Dauer und verschiedenen Inhalts mit einer entsprechenden Anrechnung von Fortbildungspunkten. Aufgrund der potenziell hochgradigen Gestaltungsfreiheit im Rahmen der Auszeit, würde eine entsprechende Teilnahme auch örtlich flexibel in Betracht kommen. Verbunden mit Reiseaktivitäten könnten Seminare u. Ä. an den unterschiedlichsten Orten der Welt besucht werden. Zielgerichtete, auf Anpassung ausgerichtete Aktivitäten gilt es dann, bei der Rückkehr in den beruflichen Alltag entsprechend nutzbar zu machen. Vermutlich äußert sich die Transferproblematik (z. B. Haenisch 1994; Reckmann 1992) an dieser Stelle in besonderem Maße.

Das Bereisen und Erkunden fremder Länder würde bereits für sich vermutlich mit einer Öffnung fremder Kulturen gegenüber einhergehen. Insbesondere längerfristige Auslandsaufenthalte (z. B. Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001) bergen das Potenzial, sich gleichermaßen mit fach- und berufsspezifischen wie persönlichkeitsentfaltenden Inhalten auseinander zu setzen.

Im Rahmen von Perspektivwechsel und Horizonterweiterung (z. B. Sieland, Tacke 2000) wären ebenfalls ehrenamtliche oder zumindest unentgeltliche praktische Tätigkeiten außerhalb des Schuldienstes denkbar. Sowohl ein intensiver Rollentausch vom Lehrenden zum Lernenden oder Praktikanten als auch hin zum Forschenden würden einer Erfahrungssammlung im Sinne diverser Bildungskommissionen entsprechen (z. B. Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003; Forum Bildung 2001; Robert-Bosch-Stiftung 2006).

Die auszeitbedingte räumliche und inhaltliche Distanzierung zur alltäglichen Schul- und Lehrertätigkeit würde darüber hinaus umfangreiche Gelegenheiten zur beruflichen Reflexion (z. B. Combe, Buchen 1996; Radtke, Schweins 1986) bieten, die gleichermaßen angeleitet wie autonom vorstellbar wäre. In diesem Zusammenhang wäre in letzter Konsequenz auch eine berufliche Umorientierung denkbar, selbst wenn diese nicht immer im Sinne des Arbeitgebenden ist (z. B. Glaubrecht et al. 1988).

Eine Auseinandersetzung mit zunächst fremden Situationen, der Ausbruch aus der Routine, birgt gesondert bereits ein hohes Maß an Lernanreizen. Das Sabbatical als vorrangig eigenständig zu füllendes biographisches Zeitfenster lebt von solchen Konstellationen. Das von unterschiedlichen Expert/inn/en (GEW Hauptvorstand 2001; Sieland, Tacke 2000) angesprochene Potenzial einer Auszeit der Begünstigung von Selbstorganisationsprozessen und Stärkung der individuellen Persönlichkeit, erscheint plausibel. Darüber hinaus wäre es möglich, dass die Sabbaticaloption als ein positives Sanktionsmittel des Arbeitgebenden oder zumindest als angemessener Gegenwert für die eigene berufliche Leistung verstanden wird (Klemm 1996) und zu einem erhöhten Maß an beruflichem Engagement beiträgt.

Insgesamt sind für die Sabbaticalnutzung im weitgefassten bildungsorientierten Sinne diverse Szenarien möglich. Dies allerdings, wie bei dem Aspekt der Gesundheit auch (Kapitel II.2.3), selten hervorgerufen durch explizite Studienergebnisse, als vielmehr unter Berücksichtigung in Wissenschaft und Politik geäußerten Idealvorstellungen sowie antizipativen Befragungsergebnissen potenzieller Sabbaticalnutzer/innen.



## II.4 Sabbaticalnutzung im Verlauf des Lehrerberufs

Die persönliche Entscheidung für ein Sabbatical ist verbunden mit der Wahl eines Zeitraumes, in dem es genutzt werden soll. Eine bewusste Verortung einer Auszeit im Lebenslauf ermöglicht ferner eine inhaltliche Einbettung entsprechender alternativer Aktivitäten während dieser Zeit. Letztere sind wiederum abhängig vom Individuum und dessen Selbstverständnis:

“The way in which teachers achieve, maintain, and development their identity, their sense of self, in and through career, are of vital significance in understanding the actions and commitments of teachers in their work.“ (Ball/ Goodson 1985, 18)

Zur angemessenen Einordnung des beruflichen Handelns von Lehrkräften werden im Folgenden die Dimensionen berufliche Entwicklung und berufliches Selbstverständnis näher erläutert.

### II.4.1 Berufliche Entwicklung

Das Berufsleben einer Lehrkraft umfasst i. d. R. einen Zeitraum von mehreren Jahren oder sogar Jahrzehnten. Die Idee der beruflichen Entwicklung begreift die berufliche Sozialisation von Lehrenden nicht ausschließlich als Anpassung an die Berufsrealität, sondern als prozesshafte Ausbildung und auch Entfaltung einer beruflichen Identität in der Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen, verbunden mit einer jeweils individuellen Bestimmung berufsethischer Haltungen und Verpflichtungen (z. B. Lempert 2002). Entsprechend durchlebt der Lebenslauf des Lehrers im Allgemeinen und die Lehrerbiographie im Besonderen eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungsschritte, die durch eine Verzahnung und schlussendlich wechselseitige Beeinflussung von „privatem und beruflichem Lebensstrang“ (Terhart 1994, 21) gekennzeichnet sind.

„Ein Lehrer am Anfang seiner Karriere empfindet seine beruflichen Aufgaben völlig anders als ein Kollege mit längerer Berufserfahrung. Wegen der schnellen Entwicklung unserer Gesellschaft werden Lehrer während ihrer 40jährigen Karriere ständig konfrontiert mit neuen Aufgaben, Erwartungen und Herausforderungen, die alle bestimmte Konsequenzen für das berufliche Handeln mit sich bringen. Die Schüler eines Jahrgangs haben alljährlich ungefähr das gleiche Alter, während der Lehrer jedes Jahr älter wird. Und schließlich verläuft die professionelle Karriere parallel zur persönlichen Lebensgeschichte und wird beeinflusst von Erfahrungen aus außerberuflichen Kontexten, wie Familie, Freundeskreis sowie allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen.“ (Kelchtermans 1990, 321)

„Lehrer-werden ist ein Entwicklungsprozeß, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus dem Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt.“ (Terhart 1992, 125f.)

Ein solches berufsbiografisches Verständnis manifestierte sich in der Lehrerforschung zum Ende der 1980er Jahre (Überblick Terhart 1990) und ist Teil theoretischer Modifikationen innerhalb von Entwicklungspsychologie und soziologischer Berufsforschung: Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird inzwischen die gesamte Lebensspanne oder auch der umfassende Lebenslauf des Menschen als Entwicklungsprozess verstanden, innerhalb dessen bis ins hohe Lebensalter entsprechende Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1954) zu lösen sind (z. B. Lehrbuch Oerter et al. 2008). Der hohe Grad an Berufsorientierung im mittleren Lebensalter geht einher mit einer Art ‚doppelten‘ Sozialisation durch private und berufliche Bereiche (Hoff 1985; Seifert 1988). Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit lässt sich als „reziproke Interaktion“ (Hoff 1992, 102) beschreiben: „Gedanken oder Gefühle, die sich auf einen Bereich beziehen, tauchen im anderen auf beziehungsweise beeinflussen die darauf bezogenen Kognitionen, und umgekehrt“ (ebd.). In der soziologischen Berufsforschung wird der ‚Beruf‘ entsprechend seiner Einbettung in den individuellen Lebenslauf betrachtet (z. B. Sammelband von Kohli 1978b). Mit dem Begriff der Entwicklung (Geulen 1987; Garz 1989; Ulich 1986) sollten psychologische und soziologische Perspektiven verbunden werden. Terhart et al. (1994) plädieren in der Folge für „ein diachrones, die Selbstreflexivität der sich-entwickelnden Personen sowie die inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen einbeziehendes Vermittlungsmodell“ (28), das drei zentrale Eigenschaften verbindet: (1.) Es bezieht sich auf verschiedene Kompetenzbereiche (Denken, Verstehen, Handeln, Wollen etc.). (2.) Mit zeitlichem Bezug macht es die den verschiedenen individuellen Entwicklungsverläufen zugrundeliegende Entwicklungslogik deutlich (inklusive der unter 2. angesprochenen Kompetenzbereiche). (3.) Es berücksichtigt die Beeinflussung des durch die jeweilige Entwicklung gewonnene Wissen auf die weiteren Entwicklungsbedingungen (bspw. mithilfe des Selbstverständnisses Kapitel II.4.2). Für die beruflich orientierte Lebensphase wird der Begriff der beruflichen Entwicklung v. a. im berufspsychologischen und der der Berufsbiographie speziell im berufssoziologischen Kontext verwendet:

„Berufliche Entwicklung beziehungsweise Sozialisation bezieht sich [...] auf interindividuelle Unterschiede in der Persönlichkeit Erwachsener und deren Entwicklung in Wechselwirkung mit (das heißt als Folge und immer auch zugleich Ursache von) differentiellen Arbeitsplätzen und Berufsverläufen.“ (Hoff 1985, 20, im Original kursiv, Auslassung S. H.)

„Arbeitsbedingungen und Berufe wandeln sich, Arbeitskräfte und Personen entwickeln sich. Wie diese Wandlungsprozesse miteinander zusammenhängen, sich wechselseitig beeinflussen, und die Gestalt, die diese doppelte Entwicklung annimmt, nennen wir Berufsbiographie.“ (Brose 1986, 6)

Zur Beschreibung des allgemeinen Verlaufs der beruflichen Entwicklung und den mit dieser verbundenen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sind eine Reihe von Modellen entwickelt worden, die sich einerseits z. T. deutlich unterscheiden, andererseits grundlegende Gemeinsamkeiten besitzen: (1.) Die Stadienfolge wird als lebensgeschichtlicher Entwicklungsverlauf verstanden. (2.) Jedes Stadium ist verbunden mit der Bewältigung phasenspezifischer Entwicklungsaufgaben und/ oder -problemen. (3.) Der Eintritt in ein folgendes Stadium ist abhängig von der erfolgreichen Bewältigung der entsprechenden vorangegangenen Stadien. (4.) Übereinstimmend Berücksichtigung im beruflichen Entwicklungszyklus finden die Phasen, Vorbereitung auf das Berufsleben (preparation), berufliche Bewährung und Anpassung an die berufliche Umwelt (establishment), Aufrechterhaltung des erworbenen Status und/ oder beruflicher Aufstieg (maintenance) sowie Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit (retirement) (Überblick Campbell, Heffernan 1983). Die Idee einer möglichen Gestuftheit des biografischen Entwicklungsprozesses etablierte sich auch in der Lehrerforschung (z. B. US: Lightfoot 1983; AU: Ingvarson, Greenway 1984; CA: Butt 1984; UK: Sikes et al. 1985; CH: Huberman 1989).

Beeinflusst wird die individuelle berufliche Entwicklung durch eine Vielzahl von Faktoren. Seifert (1989) nennt vier wesentliche Wirkungsbereiche: (1.) wirtschaftliche und beruflich-strukturelle Bedingungen, (2.) soziale und soziökonomische Einflüsse, (3.) institutionelle und organisatorische Gegebenheiten sowie (4.) individuelle Voraussetzungen. Für den Lehrerberuf differieren die Vorstellungen zu zentralen Einflussgrößen einer solchen Entwicklung. Im Überblick werden als Bezugspunkte spezifische Aufgaben und Belastungen (Fuller, Bown 1975), Alter und kognitive Entwicklungsaufgaben (Oja, Pine 1983) oder auch Berufsjahre (Huberman 1989; Hirsch et al. 1990; Terhart et al. 1994, n=514 Lehrkräfte aus NI) gewählt. Es sind gleichermaßen lineare wie diskontinuierliche Prozessverläufe denkbar (Huberman 1989). Obwohl einige Studien Alter und Geschlecht als abhängige Variablen von Entwicklungsstadien beschreiben (z. B. Sikes et al. 1985),

ist keine vollständige Aufklärung des Zusammenhangs durch diese möglich (Oja, Pine 1983). Ball/ Goodson (1985) betonen die Bedeutung externer Einflussfaktoren auf die Lehrerkarriere, wie etwa kritische Lebensereignisse (allgemein auch Filipp 1990a), Krisen (auch Ulich et al. 1985) oder günstige Gelegenheiten im beruflichen wie privaten Bereich (ähnlich Sikes et al. 1985). Neben kritischen Phasen und Ereignissen berücksichtigt Kelchtermans (1992) einen dritten Faktor, den der kritischen Personen, in seiner Untersuchung (n=12 Grundschullehrkräfte aus NL), um typische Phasenverläufe und Übergänge zu identifizieren (ähnlich Schönknecht 1997). Fessler/ Christensen (1992) summieren drei Einflussbereiche, bestehend aus persönlich-privatem Umfeld (Familie, kritische Ereignisse, individuelle Dispositionen) und organisationalem Umfeld (organisationale Regeln, Führungsstil, Organisation im Beruf) und karrierebedingten Faktoren (Ausbildung, Kompetenzzuwachs, Enthusiasmus und Frustration). Im Detail können die entsprechenden Entwicklungsmodelle wie folgt beschrieben werden:

Fuller (1969,  $n_1=14$  und  $n_2=29$  Lehramtsstudierende aus UK) und im weiteren Verlauf Fuller/ Bown (1975) differenzieren drei Stadien, die als Modell die ideale Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen beschreiben. Im „survival stage“ ist die einzelne Lehrkraft in besonderem Maße mit ihren persönlichen Schwierigkeiten im Klassenkontext befasst und um ihr ‚Überleben‘ bemüht. In der sich anschließenden Stufe des „mastery stage“ wird die Hauptaufgabe in der didaktisch und methodisch adäquaten Gestaltung und Umsetzung von Unterricht gesehen, so dass die jeweilige Lehrkraft v. a. mit der eigenen Person beschäftigt ist. Das dritte Stadium wird als „routine stage“ bezeichnet und lässt die pädagogische Aufgabe in Form einer angemessenen individuellen Auseinandersetzung mit dem Lernenden in den Mittelpunkt rücken. Das Durchlaufen aller drei Stufen ist im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklung schlussendlich notwendig, um nach Fuller/ Bown (1975) professionell zu handeln und damit sowohl der Unterrichtstätigkeit als auch der erzieherischen Verantwortung gerecht zu werden.

Oja und Pine (1983) gehen bei ihrem Verständnis beruflicher Entwicklung davon aus, dass Lebensalteraufgaben („age-related tasks“) und kognitive Entwicklungsaufgaben („cognitive development stages“) die Lehrersozialisation bestimmen. Ihre Untersuchung (n=10 Lehrkräfte aus MI und NH/US) konnte zeigen, dass die Aufgaben im Lebensalter für das Berufsleben Anhaltspunkte geben, warum sich die einzelne Lehrkraft mit bestimmten inhaltlichen Fragen und/ oder Fortbildungsaspekten auseinandersetzt. Die jeweilige kognitive Entwicklungsstufe erklärt wie sie sich mit den entsprechenden Fragen etc. beschäftigt. Dieses Modell geht insofern über vergleichbare Phasenmodelle hinaus, als dass es auch Erklärungsansätze dafür liefert, warum

sich Lehrer/innen trotz ähnlichem Lebens- oder Dienstalter unterschiedlich entwickeln, beruflich orientieren und z. B. verschieden auf Fortbildungsangebote reagieren.

Hubermans (1989, n=160 Sekundarschullehrkräfte der OstCH) Phasenmodell der Berufslaufbahn von Lehrern orientiert sich explizit an der Anzahl der Berufsjahre, die die einzelne Lehrkraft bereits durchlaufen hat. Als zweite Besonderheit und damit wesentliche Unterscheidung zu anderen Modellen dieser Art, skizziert Huberman (1989) nicht den einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess, sondern unterschiedliche mögliche Berufsverläufe. Nach dem Berufseinstieg (1-3 Berufsjahr(e)) und der Stabilisierung (4-6 Berufsjahre) differenzieren sich die Berufswege. Neben einer Zeit des Aktivismus und Experimentierens ist auch eine von Selbstzweifeln geprägte Neubewertung denkbar (7-18 Berufsjahre). Der Übergang von Aktivismus zu Selbstzweifel ist dabei fließend, d. h. der einmal eingeschlagene Weg ist nicht unabänderlich. Ähnlich verhält es sich für die Phase 19 bis 30 Berufsjahre, in der entweder Gelassenheit und Distanz oder aber Konservatismus vorherrschen. Als Ausweg aus der negativen Neubewertung der vorangegangenen Stufe gibt es beide der besagten Möglichkeiten. Die ‚Experimentierer‘ treten zunächst alle in eine Phase der Gelassenheit ein, nichtsdestominder ist der Weg zum Konservatismus im weiteren Verlauf offen. Im Zeitraum von 31 bis 40 Berufsjahren treten schließlich alle Lehrkräfte in eine Phase des Desengagements ein, die den Berufsausstieg vorbereitet und entweder gepaart ist mit Gelassenheit oder mit Bitterkeit.

Die Untersuchung von Hirsch et al. (1990, n=120 Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus der WestCH) ist eine Folgestudie der Arbeiten von Huberman (z. B. 1989). Die entwickelten Biographiemuster werden ergänzt durch korrespondierende Lehreridentitätstypen. Diese sind nach ihrer Auftretenshäufigkeit sortiert, Problem-, Entwicklungs-, Stabilisierungs-, Krisen-, Resignations- und Diversifizierungsbiographie oder jeweils -typ. Hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich die Typen in drei Tendenzgruppen zusammenschließen: die Entwicklungs- und Diversifizierungstypen haben ein als stark erlebtes soziales Bezugsnetzwerk und zeichnen sich auch nebenberuflich/ außerschulisch durch Engagement aus. Beide Gruppen bewerten ihre Arbeit als grundsätzlich wirksam, arbeiten an ihrer beruflichen Kompetenz und neigen zu verinnerlichten Kausalattributionen. Mit diesen Gruppen hat der Stabilisierungstyp das positive Selbstverständnis gemein. Zufriedenheit erlangt er, indem er den Erwartungsdruck von anderen reduziert. Das primär schulisch orientierte Netzwerk teilt er mit den im folgenden beschriebenen Risikotypen. Problemtyp, Risikotyp und Resignationstyp verfolgen ein zu anspruchsvolles Lehrereideal, dem sie nicht genügen (können) und sind hinsichtlich ihrer

beruflichen Kompetenzen und Effektivität kontraproduktiv eingestellt. Ihr primäres Bezugnetz findet sich in Schule und im Lehrermilieu, z. T. noch in der Familie.

Schönknecht (1997,  $n_{\text{Interviews}}=11$  und  $n_{\text{Fragebögen}}=79$  Grundschullehrkräfte) unterscheidet fünf Phasen der beruflichen Entwicklung: (1.) die eigenen Schulerfahrungen mit anschließender Berufswahl, (2.) das Studium (entspricht der ersten Lehrbildungsphase), (3.) die Vorbereitungszeit (entspricht der zweiten Lehrbildungsphase) sowie (4.) die ersten Berufsjahre und (5.) den Berufsalltag (beide Phasen zusammen entsprechen der dritten Lehrbildungsphase). Eine Zuordnung der Phasen zu bestimmten Lebensaltern wird explizit vermieden, da individuelle Verläufe aufgrund unterschiedlich durchlaufener Lehrbildungskonzepte, Kinderpausen, Teilzeitarbeit etc. vorherrschen. Trotz aller Verschiedenheit von Berufswegen wird die Verbindung der beruflichen Entwicklung mit der jeweiligen familiären Sozialisation und einer damit einhergehenden doppelten Orientierung insbesondere von Frauen herausgearbeitet.

Die Untersuchung von Sikes et al. (1985,  $n=48$  kunst- und naturwissenschaftliche Sekundarlehrkräfte aus UK) mündet vor dem Hintergrund von „crises and continuities“ in fünf Phasen: (1.) die berufliche Initiationsphase im Alter von 21 bis 28 Jahren, (2.) die Dreißiger-Übergangsphase im Alter von 28 bis 33 Jahren, (3.) die Karrierephase im Alter von 33 bis 40 Jahren, (4.) die Plateau-Phase im Alter von 40 bis 50/55 Jahren und (5.) die letzte Phase des Berufslebens inklusive Ausstieg im Alter von 50/55 Jahren und älter. Zentraler Forschungsbestandteil ist ferner die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Karriereverläufen. So ist die zweite Phase besonders gekennzeichnet von essenziellen privaten und/ oder beruflichen Entscheidungen, die v. a. hinsichtlich Familiengründungsaspekten bei Frauen als kritisch erlebt werden. Entsprechend ist die dritte Phase für Männer eher mit Aufstiegsorientierung und für Frauen tendenziell mit Karriereeinbußen, Vereinbarkeitsfragen von Beruf und Familie und damit einhergehenden Enttäuschungen verbunden. Die Plateau-Phase (4) verändert speziell das Verhältnis zu den Schüler/inne/n, das aus einer Art Mentorperspektive erlebt wird. Die beruflichen Erfahrungen gewinnen nicht nur in diesem Kontext an Bedeutung. Die letzte Phase (5) geht mit der Aussicht auf Rückzug aus dem Berufsleben entweder mit Gelassenheit oder mit Verbitterung und Zynismus einher.

Fessler/ Christensen (1992, n=160 Lehrkräfte aus US<sup>28</sup>) berücksichtigen bei ihrem Model des Berufszyklus von Lehrer/inn/en Konzepte zur Entwicklung von Erwachsenen und von Lehrkräften, zu organisationalen Einflussfaktoren, zu Motivatoren und zur individuellen professionellen Entwicklung. Das Ergebnis ist ein achtphasiges Karrieremodell, das folgende Entwicklungsphasen umfasst: „Pre-Service, Induction, Competency Building, Enthusiastic & Growing, Career Frustration, Stability, Career Wind-down, Career Exit“ (ebd., 265). In der Ausbildungsphase wird der Lehramtsanwärter v. a. durch Familie und Ausbilder sowie die ausbildenden Organisationen beeinflusst. In der zweiten Phase des Berufseinstiegs findet eine institutionsimmanente Prägung statt, die besonders durch die Auseinandersetzung mit schulischen Regularien und die Konfrontation ideeller Berufsvorstellungen mit der Praxis bestimmt ist. Im „Competency Building“-Stadium gewinnt der einzelne an beruflichem Zutrauen und wird mit Hilfestellung von Kolleg/inn/en mit der Schule und dessen System vertraut. Das persönliche Umfeld ist einerseits potenzieller Konfliktauslöser und andererseits ein wichtiger Unterstützungsfaktor. Die nächste Phase ist durch ein hohes Maß an Motivation und Enthusiasmus geprägt. Ein hohes Kompetenzlevel ist erreicht und sorgt nicht nur beruflich für Stabilität. Gleichzeitig werden beeinträchtigende Einflussfaktoren auf den beruflichen Alltag deutlich wahrgenommen und müssen verarbeitet werden. Als angemessene kompensatorische Leistungen für das tägliche Agieren werden Lob, Statusverbesserungen oder „Sabbatical Leaves“ (ebd., 255) angesehen. Gefolgt wird diese Phase von einem Stadium der Frustration. Beanspruchungsgefühle nehmen zu, die berufliche Tätigkeit wird angezweifelt und erscheint unlösbar. Frustrierende Erlebnisse betreffen scheinbar alle Bereiche und im Gegenzug nimmt die wahrgenommene Unterstützung ab. Als weitere Phase wird die Karrierestabilisation genannt. In dieser wird das erreichte berufliche Niveau mehrheitlich gehalten; eine berufliche Weiterentwicklung findet nur noch bei massiver Beeinflussung von Außen statt: „Do what is expected but little more“ (ebd., 258). Die siebte Phase wird als „Career Wind down“, Karriere beruhigend beschrieben. Sie kann sowohl negativ als auch, nach einer grundsätzlich erfüllten beruflichen Karriere, positiv konnotiert sein und ist gekennzeichnet vom beruflichen Rückzug. Die Freiräume zukünftiger Unbeschäftigkeit lassen Familie, Freunde und mit diesen Freizeitaktivitäten bedeutsamer werden. Der berufliche Ausstieg stellt das letzte Stadium dar. Übergreifend ist

---

<sup>28</sup> Es werden keine konkreten Angaben zur Grundgesamtheit/ Stichprobe gemacht: „The model constructs have evolved over the past eight years based on data collected from extensive literature reviews, interviews of more than 160 teachers, and a research project that supported the components of the model and provided data on environmental influences, incentives, and appropriate professional development support systems.“ (xi)

auffällig, dass keine alters- oder zeitspezifische Skalierung für die Phasen vorgenommen werden. Auch die Dauer des jeweiligen Stadiums ist nach diesem Modell individuell unterschiedlich und abhängig von der Berufszugehörigkeit und dem Berufserleben der einzelnen Lehrkraft. Einige Stadien können mehrfach in einem Berufsleben auftreten, in unterschiedlicher Form und Dauer:

„As with other stages of the Career Cycle Model, the frustration stage [...] is not necessarily related to age or length of time in teaching. Many teachers jokingly will say they experience this stage about three or four times a year!“ (ebd., 256, Auslassung S. H.)

Auf der Grundlage der aus objektiven Rahmenbedingungen und subjektiven Sichtweisen resultierenden Möglichkeiten, obliegen dem Einzelnen, angefangen von der Ausbildungs- und Berufswahl im Verlauf seines Berufslebens diverse Wahloptionen und damit Entscheidungsnotwendigkeiten, bspw. hinsichtlich Tätigkeitsfeld, beruflicher Position oder arbeitgebender Organisation (z. B. Seifert 1989; Schein 1971). Die berufliche Entwicklung ist folglich gekennzeichnet durch ein Wechselspiel äußerer Einflüsse und persönlicher Entscheidungsvorgänge.

„Die Richtung der beruflichen Entwicklung resultiert aus der Interaktion der je individuellen Einstellungen und Motive der Lehrperson mit den institutionellen Anforderungen und Erwartungen in Schule und Unterricht.“ (Messner, Reusser 2000, 165)

Hinzu kommt das subjektive Bewältigungsvermögen. Zwischen Anforderungen und Handlungskapazitäten können Missverhältnisse auftreten, die z. B. als beanspruchend oder beängstigend erfahren werden (allgemein Hurrelmann 1988). Positiv konnotiert können kritische Lebensereignisse auch „als »Motor der Entwicklung«“ (Filipp 1990b, 304) verstanden werden und damit „zu persönlichem »Wachstum« beitragen“ (Filipp 1990a, 8). Bewältigung oder auch Coping (Lazarus, Folkman 1984) bringt damit die Dimension des subjektiven Handelns in den (beruflichen) Entwicklungsprozess:

„Der erwachsene Mensch sieht sein Leben aus einer ganzheitlichen Sicht, soziale Einflüsse und Ereignisse gewinnen für ihn ihre subjektive Bedeutung im Kontext der eigenen Lebensgeschichte, er geht entsprechend seinen persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen mit den Anforderungen in seinem Leben um und hat meist auch eigene Ziele und Vorstellungen von seiner Zukunft, die er zu realisieren trachtet.“ (Faltermaier et al. 2002, 77)

### II.4.2 Berufliches Selbstverständnis

Menschliches Verhalten wird wesentlich durch das ‚Bild‘ des Einzelnen von sich und seiner Umwelt bestimmt. Sog. kognitive Repräsentationen helfen dabei, sich in der Umwelt zu orientieren, Verhalten zu organisieren und Erfahrungen zu strukturieren.

„Das menschliche Gehirn leistet Verknüpfungen zwischen Ereignissen, verknüpft diese Verknüpfungen wiederum untereinander und so fort, bis ein organisiertes, differenziertes und integriertes Konstruktsystem aufgebaut ist. Jeder von uns – willentlich oder unwillentlich – konstruiert seine Theorie von der Wirklichkeit und ordnet somit, was ohne eine solche Theorie chaotische Erfahrungswelt bliebe. Wir brauchen eine solche Theorie, um unserer Welt Sinn zu verleihen, genau wie der Wissenschaftler seine Theorie braucht, um seinen begrenzten Informationsschatz interpretieren und verstehen zu können.“ (Epstein 1979, 15)

Die Wahrnehmung der eigenen Person als Mensch an sich und als Teil in einem bestimmten Tätigkeitsfeld wird theoretisch mit Konstrukten wie Selbstkonzept, Selbstverständnis, Selbsttheorie, Selbstschema u. Ä. beschrieben. Eine übergreifende Theorie oder ein einheitliches Verständnis für diesen Zusammenhang hat sich bisher nicht etabliert. Drewes (1993) geht von einer weitgehend synonymen Begriffsverwendung aus, die seiner Einschätzung nach in erster Linie theoretische Präferenzen zum Ausdruck brächten.

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die grundlegende Idee der Konzepte von Bedeutung, die entlang dennoch existierender theoretischer Gemeinsamkeiten im Folgenden vorgestellt wird. Begrifflich wird dabei v. a. vom (beruflichen) Selbstverständnis gesprochen, das besonders geeignet erscheint den Prozesscharakter, also die Tätigkeit des Verstehens, und den Produktcharakter als eine bestimmte Selbstauffassung zu vertreten (Kelchtermans 1992; ähnlich Caspari 2001; Werle 2001, n=164 Schulleiter/innen aus SL).

Das Selbstverständnis ist ein Konstrukt, das der Beschreibung menschlichen Verhaltens und Erlebens dient. Als eine Art subjektiv-naive Theorie (Filipp 1979; ähnlich Drewes 1993) repräsentiert es das individuelle Produkt der Verarbeitung aller selbstbezogener Informationen und Wahrnehmungen aus den verschiedenen persönlichen Lebens- und Erfahrungsbereichen,

„insbesondere Informationen über den eigenen Körper, über eigene Fähigkeiten und Kenntnisse, über eigene Besitztümer, über eigene Verhaltensweisen, Interaktionspartner

u. a., aber auch über die relative Wertschätzung jener Gegebenheiten innerhalb der individuell verfügbaren diversen Bezugssysteme“ (Neubauer 1976, 36).

Das Selbstverständnis, „das Bild, das die Person von sich selbst im Hinblick auf Talente, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Werte hat, ist ein wichtiger Kernbereich der menschlichen Persönlichkeit. Es stellt die Lebensinteressen und Lebensziele des Menschen dar“ (Weinert 1985, 238, im Original Hervorhebungen). Kelchtermans (1992) versteht das Selbstverständnis explizit als „[...] ein komplexes, multidimensionales und dynamisches System von Deutungen, das sich im Laufe der Zeit entwickelt und einen Niederschlag in den Interaktionen der Person mit ihrer Umgebung findet. Das Selbstverständnis beeinflusst die Wahrnehmung konkreter Situationen und damit das Handeln in ihnen.“ (252, Auslassung S. H.)

Die Entwicklung des Selbstverständnisses beginnt bereits im Kindesalter durch Rückmeldungen speziell aus sozialen Erfahrungen, die sich im Laufe der Lebensjahre zu einem Netz unterschiedlicher Informationen verdichten. Bekanntes und Vertrautes wird zunehmend Neuem und Ungewissem vorgezogen oder auf der Grundlage von Gewohntem interpretiert und verarbeitet. Das Ausmaß der zeitlichen Konstanz des Selbstverständnisses ist v. a. abhängig von Abstraktionsniveau, Zentralität und subjektiver Bedeutsamkeit der an das Individuum herangetragenen Informationen. Auf hoher Ebene haben nur einschneidende Erfahrungen die Reichweite einer zeitlich überdauernden Veränderung. Je stärker sich unbekannte Situationen von bisherigen Handlungskontexten abheben, desto mehr Handlungsspielraum bietet sich für persönliche Entwicklungsprozesse hinsichtlich der Selbsteinschätzungen niedrigerer Abstraktionsniveaus. (Epstein 1979; Neubauer 1976; Nias 1989, n=99 Grundschullehrkräfte aus UK)

Das Selbstverständnis ist folglich nicht nur als eine „passive Datenstruktur“ (Stahlberg et al. 1992, 682) zu verstehen, „sondern darüber hinaus als Rahmen und Aktionsplan, in oder nach dem neue selbstbezogene Informationen interpretiert und kodiert werden“ (ebd., im Original z. T. kursiv). Mithilfe von Schemata werden Informationen ‚gelesen‘ und hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene Person eingeschätzt und verarbeitet. Welches Schema aktiviert wird, entscheidet sich gemäß der Merkmalspassungen. Wird eine Person z. B. vor die Wahl gestellt, ein Sabbatical zu nutzen, wird sie leichter und schneller auf diese Situation reagieren können, wenn sie ein Selbstschema in Richtung ‚der Beruf ist nicht alles im Leben‘ besitzt und dieses Schema relevant für die vorliegende Situation der Sabbaticaloption erscheint. Der individuelle Handlungs- und Interpretationsspielraum ermöglicht, „[...] daß mehrere Angehörige desselben Berufs und

derselben Position oftmals recht Unterschiedliches daraus erlösen wollen und können“ (Weinert 1993, 52, Auslassung S. H.).

Das Selbstkonzept stellt demzufolge kein statisches Produkt oder festen Kern der Persönlichkeit dar, sondern entspricht vielmehr einem sich im Laufe des Lebens entwickelnden und modifizierenden sozialen Konstruktionsprozess (Hirsch et al. 1990).

Nach heutigem Erkenntnisstand ist es wahrscheinlich, dass verschiedene sowohl bereichsspezifische als auch übergreifende Konzeptionen des Selbst mit unterschiedlicher Informationsdichte in jedem Individuum vorherrschen. Diese können sich ergänzen, überlappen, sich für verschiedene Bereiche (z. B. privat und beruflich) sogar widersprechen oder, je nach Stimmung und Situation, unterschiedlich ausfallen. (Moschner 1998)

Der Kern des Selbstverständnisses kann als ‚substantial self‘ beschrieben werden, das bspw. zur Selbstdefinition beitragende Überzeugungen und Werte umfasst. Ergänzung erfährt dieser Teil durch ‚situational selves‘, die sich durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit kennzeichnen und situationsbezogen tätig sind. (Nias 1989)

Zur Verdeutlichung und angemessenen Berücksichtigung der Komplexität der menschlichen Wissensstruktur und der Dynamik aktiver Selbst-Repräsentationen sprechen Markus und Wurf (1987) deshalb vom „working self-concept“.

„The idea is simply that not all self-representations or identities that are part of the complete self-concept will be accessible at any one time. The working self-concept, or the self-concept of the moment, is best viewed as continually active, shifting array of accessible self-knowledge.“ (306)

Die jeweils aktivierten „working self-concepts“ (Markus, Wurf 1987) sind entsprechend der persönlichen Entwicklung in einen historisch-gesellschaftlichen und politisch-kulturellen Rahmen eingebunden und werden – auch unbewusst – durch soziale Wertvorstellungen und Normen moderiert (Markus, Kitayama 1991).

Darüber hinaus verleiht das Selbstverständnis als integratives kognitives Schema mit affektiv-evaluativer Komponente – häufig als Selbstwertgefühl beschrieben – den eigenen Erfahrungen Sinn und gibt ihnen entsprechende Rahmung. Durch den Rückbezug auf Erfahrungen erhält es seine Bedeutung sowohl für Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges und ist ein

Steuerungskonzept, das gleichermaßen antreiben wie demotivieren kann. (Neubauer 1976; Weinert 1993)

„Effizienz und Zufriedenheit einer Person sind in starkem Maße von einem geeigneten Zusammenpassen der Ziele, Bedürfnisse und Motive zwischen Organisation und Person abhängig. Daher ist dieser Grad der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen im Arbeitsleben, der Entwicklung von Lebenszielen und der dynamischen Entwicklung einer Karriere-Identität sowie seines Selbstkonzepts – als Steuerungsmechanismus – recht wichtig: für die Person, wenn sie Entscheidungen fällen muß; für die Organisation, wenn es um Fragen der Planung menschlicher Ressourcen [...] geht [...].“ (ders., 50, Auslassungen S. H.)

Das berufliche Selbstverständnis ist folglich – speziell in unserem Kulturkreis – ein bedeutendes Element des gesamten individuellen Selbstverständnisses. Caspari (2001) definiert das berufliche Selbstverständnis entsprechend als

„die subjektiven Theorien von Angehörigen [einer, S. H.] Berufsgruppe über sich selbst in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit. Bei diesen Theorien handelt es sich um subjektive Konstrukte aus Wissen, Einstellungen, Gefühlen, Absichten usw., die die Personen aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen im ausgeübten Beruf und aufgrund der Bewertung ihrer Erfahrungen gebildet haben.“ (334, Anpassung und Einfügung S. H.)

Da Entwicklung und Modifikation selbstbezogenen Wissens in einen lebenslangen Prozess eingebettet sind (Filipp 1979), erweist sich eine eindimensionale Beeinflussung des beruflichen Selbstverständnisses durch außerberufliche kognitive Repräsentationen als verkürzt und muss erweitert werden um die umgekehrte Dimension der Prägung außerberuflicher Selbstkonzepte durch berufliche Erfahrungen u. Ä. hin zu einem wechselseitigen Wirkungsprozess (Scheller, Heil 1979; ähnlich Baitsch 1985; für den Lehrerberuf ähnlich Nias 1989).

Mit Blick auf seine Multidimensionalität können für das berufliche Selbstverständnis nicht nur von Lehrkräften verschiedene Gesichtspunkte zur Analyse herangezogen werden. Kelchtermans (1992) differenziert in seiner Untersuchung (n=12 Grundschullehrkräfte aus Flandern/BE) für die retrospektive Dimension eine deskriptive, eine evaluative, eine motivationale und eine normative Komponente und die prospektive Dimension als zukunftsorientierte Komponente. Begrifflich werden der deskriptiven Komponente das Selbstbild als „globale Selbstbeschreibung des Lehrers: wie kennzeichne ich mich selbst als Lehrer?“ (ders. 1996, 263) zugeordnet und der evaluativen das Selbstwertgefühl, das „auf die Selbstbeurteilung des Lehrers hin[weist] [...]: Wie

gut bin ich als Lehrer?“ (264, Auslassung und Umstellung S. H.). Darüber hinaus wird der motivationalen die Berufsmotivation zugeteilt, als „die Motive zur Wahl des Lehrerberufs, die kontinuierliche Motivation für die Arbeit oder auch die Motive für einen Berufsausstieg“ (264) und der normativen das berufliche Aufgabenverständnis, das „als eine Art persönliches Berufsprogramm sowie als Norm für das eigene berufliche Handeln [fungiert]“ (265, Umstellung S. H.): „Was muß ich tun, um nach meinem eigenen Urteil ein guter Lehrer zu sein?“ (265). Die Zukunftsperspektive im beruflichen Selbstverständnis nimmt Bezug auf „die Erwartungen des Lehrers bezüglich der zukünftigen Entwicklung seiner Berufssituation und des subjektiven Erlebens dieser zukünftigen Entwicklung“ (266). (ähnlich Werle 2001)

Caspari (2003) differenziert in ihrer Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen (n=12 Fremdsprachenlehrkräfte aus MittelHE) drei Dimensionen für das berufliche Selbstverständnis: „eine personale Dimension (»berufsbiografische Dimension«), eine soziale Dimension (»Dimension der sozialen Umwelt«) und eine gegenstandsbezogene Dimension (»Dimension der unterschiedlichen Tätigkeit«)“ (85, Hervorhebungen im Original), die hinsichtlich ihrer „Unterscheidung in erster Linie heuristische Funktion“ (85) besitzen. Die berufsbiografische Dimension umfasst Komponenten, wie z. B. die eigenen individuellen Lernerfahrungen, Vorbilder und Antibilder, Berufswahlmotive, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung. Als Dimension der sozialen Umwelt versteht Caspari (2003) Rahmenbedingungen, die sich direkt und indirekt auf die Lehrertätigkeit auswirken, in ihrem Fall speziell den Fachunterricht. Dazu zählen institutionelle Bedingungen, Lehrpläne und andere Vorschriften, das Fachimage, Kolleg/innen, Eltern, Schüler/innen etc.

### **Das Selbstverständnis im Kontext beruflicher Entwicklung**

Zusammenhänge zwischen Selbstverständnis und beruflicher Entwicklung wurden bereits in den 1960er Jahren angenommen (Holland 1966; Tiedemann, O'Hara 1963). Eine konsequente Einbindung des Selbstverständnisses (Selbstkonzepts) in das Modell der beruflichen Entwicklung wurde insbesondere von Super (z. B. 1957) verfolgt und kann als eine der ältesten und bewährtesten psychologischen Theorien zur beruflichen Entwicklung gelten (Scheller, Heil 1979; Seifert 1989).

Für Super (z. B. 1963a) stellt das Selbstkonzept eine umfassende Persönlichkeitsbeschreibung dar, die auf das Bild, das eine Person von sich selbst hat, zurückgreift. Das berufliche Selbstkonzept ist Teil des gesamten individuellen Selbstkonzeptes, entwickelt sich wie ersteres schrittweise und

umfasst alle für das Individuum für eine Berufstätigkeit subjektiv bedeutsamen Selbstzuschreibungen:

„Vocational self concept

The constellation of self attributes considered by the individual to be vocationally relevant, whether or not they have been translated into a vocational preference.” (20, Hervorhebung im Original)

Der Prozess der kontinuierlichen Entfaltung und Verwirklichung des beruflichen Selbstkonzepts entspricht laut Super der beruflichen Entwicklung, die somit einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet.

Eine entscheidende Rolle erhalten kognitive Prozesse, die entlang von Entwicklungsaufgaben, in Form einer dynamischen Synthese von persönlichen Bedürfnissen des Individuums und ökonomischen und sozialen Forderungen der Gesellschaft heranreifen. Super (z. B. 1963b) definiert fünf grobe Entwicklungsstadien eines Individuums für dessen gesamten Lebenslauf: „growth, exploration, establishment, maintenance, and decline“ (79). Die Phasen der Adoleszenz und des Erwachsenenalters, „or in vocational terms exploration and establishment“ (81) sind aus der Perspektive der beruflichen Entwicklung von besonderer Bedeutung. Sie lassen sich weiter untergliedern und mit entsprechenden beruflichen Entwicklungsaufgaben versehen. Im Alter von 14 bis 18 Jahren befinden sich die Heranwachsenden beruflich in einer Phase der vorläufigen Exploration, die gekennzeichnet ist durch den gesellschaftlichen Anspruch Ideen für die eigene berufliche Zukunft zu entwickeln und einen entsprechenden Ausbildungsstand zu erreichen. In dem sich anschließenden Zeitraum von 18 bis 21 Jahren gilt es für den Adoleszenten die eigenen beruflichen Vorstellungen weiter zu konkretisieren; Super spricht hier von einer Übergangsphase. Bis zum 25. Lebensjahr sieht sich der junge Erwachsene mit der Aufgabe konfrontiert, seine beruflichen Vorhaben in die Realität umzusetzen, indem er sich bspw. in Bezug auf seine theoretische und praktische Ausbildung spezialisiert. In Abhängigkeit des jeweiligen Individuums stabilisiert sich die Berufswahl im Alter von 21 bis 30 Jahren. Ab dem 30. Lebensjahr beginnt in beruflicher Hinsicht die Konsolidierung bis etwa ab Mitte 40 zunächst die Erhaltung des Berufsstatus und später ab 65 Jahren der Ausstieg aus dem Berufsleben anstehen.

Für alle Lebensstufen gelten „Recycling-Gedanken“ (Super 1994, 230), die verdeutlichen sollen, dass „die exemplarischen Aufgaben, die für eine bestimmte Lebensphase typisch sind, auch in atypischen Lebensstufen auftreten können“ (ebd.). (Tab. 3)

Tab. 3: Das erstmalige und erneute Durchlaufen von Entwicklungsaufgaben in der Lebenszeit nach (Super 1994, 232)

Lebensstufe	Alter			
	Adoleszenz 14-25	frühes Erwachsenenalter 25-45	mittleres Erwachsenenalter 45-65	spätes Erwachsenenalter über 65
Abbau	weniger Zeit für Hobbys aufwenden	sportliche Aktivitäten einschränken	sich auf die wesentlichen Aufgaben konzentrieren	die Arbeitszeit verringern
Erhaltung	die aktuelle Berufswahl verifizieren	die berufliche Position sichern	sich gegen Konkurrenz durchsetzen	weiterhin Aktivitäten pflegen, die Freude bereiten
Etablierung	in ein bestimmtes Berufsfeld eintreten	sich in einer dauerhaften Position einrichten	neue Fähigkeiten entwickeln	Dinge tun, die man immer tun wollte
Exploration	mehr über andere Möglichkeiten lernen	Möglichkeit für angestrebte Arbeitstätigkeit finden	neue Probleme und Lösungsmöglichkeiten erkennen	einen guten Altersruhesitz finden
Wachstum	ein realistisches Selbstkonzept entwickeln	lernen, sich im Verhältnis zu anderen zu sehen	eigenen Grenzen akzeptieren	berufsunabhängige Rollen entwickeln

Scheller und Filipp (1990) geben vor diesem Hintergrund zu bedenken, „daß sich im Verlauf der weiteren beruflichen Entwicklung Selbsteinschätzung und selbstbezogenes Wissen aufgrund einschlägiger beruflicher Erfahrungen verändern“ (238f). Für die individuelle persönliche und berufliche Zufriedenheit gilt es deshalb Voraussetzungen zu schaffen, die selbstbezogenes Wissen und berufsbezogenes Verhalten ausgewogen miteinander korrespondieren lassen. Dauerhafte Zufriedenheit erfordert schlussendlich das kontinuierliche Hinterfragen dieses „keinesfalls leicht diagnostizier- und evaluierbaren Interaktionsgeschehens“ (239).

Folgeuntersuchungen zeigen, je besser Berufs- und Selbstkonzept subjektiv (Überblick Super 1963c) übereinstimmen, desto größer die Wahrscheinlichkeit für Berufs- und/ oder Organisationswahl (Tom 1971, n=99 Studierende der University of California/ LA/ US), Verbleib im Beruf, Berufszufriedenheit (Brophy 1959, n=81 Krankenschwestern aus Manhattan/ NY/ US) und berufliche Tüchtigkeit (Hay 1966, n=62 Ingenieure der Vorstandsebene aus PA). (Holland 1966)

Speziell für Lehrkräfte konnte eine größere Ähnlichkeit der Einschätzung des Selbstkonzeptes mit dem präferierten oder dem gewählten Beruf als mit anderen Tätigkeitsprofilen nachgewiesen werden (Englander 1960, n<sub>1</sub>=62 Studentinnen „elementary majors“ (260), n<sub>2</sub>=31 Studentinnen „other education majors“ (260) und n<sub>3</sub>=33 „noneducation majors“ (260)). Ferner konnte die von Super (z. B. 1963a) postulierte Beständigkeit des Selbstkonzeptes bestätigt werden (Steer 1973, n=118 Lehrer der Sekundarstufe I im Ruhestand aus NY/ US).

Obwohl Super bereits in frühen Arbeiten die Bedeutung des Selbstkonzeptes betonte (z. B. 1953), rückten entsprechende Überlegungen erst später in den Mittelpunkt und erfuhren eine Präzisierung (z. B. ders. 1963c). So wurde bspw. die Aussage, dass jeder Mensch nicht nur ein einziges Selbstkonzept sondern Kombinationen von Selbstkonzepten entwickelt, mithilfe der Metadimensionen Konzepte und Konzeptsysteme konkretisiert (ders. 1963a). Zu den Selbstkonzepten, die sich auf die Kennzeichen einzelner Persönlichkeitseigenschaften beziehen, zählen (1.) Selbstachtung, (2.) Klarheit, (3.) Abstraktion, (4.) Entwicklung, (5.) Sicherheit, (6.) Stabilität und (7.) Realismus. Die Selbstkonzeptsysteme als Kennzeichen von Eigenschaftsmustern und/ oder -konstellationen differenzieren sich in (1.) Struktur, (2.) Bandbreite, (3.) Harmonie, (4.) Flexibilität, (5.) Idiosynkrasie und (6.) Vorherrschaft.

Betrachtet man die berufliche Entwicklung aus der Perspektive der Selbstkonzepttheorie, bildet sich das Selbstkonzept zunächst in außerberuflichen, speziell familialen Situationen aus („Self concept formation.“ (Super 1963c, 11)), wird im nächsten Schritt in die berufliche Situation übersetzt („Translation of self concepts into occupational terms.“ (ebd., 13)) und schließlich entsprechend versucht zu verwirklichen („Implementation of the self concepts.“ (ebd. 13)). Begleitet wird der Prozess von einer kontinuierlichen Differenzierung und Integration des Selbst.

Um die duale Ausrichtung des Individuums auf das Selbst einerseits und die Situation andererseits zu betonen, sinniert Super (1994), dass an Stelle des Begriffs Selbstkonzepttheorie der Terminus „Theorie des personalen Konstrukts“ (238) angebracht sei.

Auch Schein (1978) verband für seine Überlegungen zu den Wechselwirkungen von berufstätigem Individuum und Organisation die Perspektiven von Lebensphasen und Selbstverständnis. Unter Berücksichtigung der Motive eines Individuums untersuchte er die Karrierehistorie und perspektivische Karriereambitionen Berufstätiger (n=37 Manager aus US). Er destillierte sogenannte career anchors als occupational self-concepts, „functioning as a set of driving and constraining forces on career decisions and choices“ (ebd., 125) oder als individuelle innere Karriere. Im Laufe der Jahre modifizierte Schein (1992) seine ursprünglichen Modellvoraussetzungen und entkoppelte sein Karrierekonzept zunehmend von der Annahme einer kontinuierlichen Karriereentwicklung über verschiedene Lebensphasen hinweg und einer innerorganisatorischen Karriere. Aus Gründen sich wandelnder Arbeitsverhältnisse und damit einhergehender Individualisierung von Berufsbiographien (ders. 1996) fügte er den von ihm ursprünglich definierten fünf Karriereankern drei weitere hinzu und kombinierte sie mit entsprechenden Karrieretypen: „1) Autonomy/ independence; 2) Security/ stability; 3) Technical-functional

competence; 4) General Managerial Competence; [...] 5) Entrepreneurial Creativity [...]; 6) Service or Dedication to a Cause; 7) Pure Challenge; and 8) Life Style” (80). Diese Karriereanker kristallisieren sich, so die Annahme, im Verlauf der Berufstätigkeit, insbesondere innerhalb der ersten Jahre, heraus und überdauern zumeist stabil die restliche berufliche Karriere. Als Karrieremuster orientieren sie sich letztlich weniger an bestimmten Phasen in der zeitlichen beruflichen Entwicklung als vielmehr an der individuellen Persönlichkeit unter Berücksichtigung deren jeweiliger „1) self-perceived talents and abilities, 2) basic values, and, most important, 3) the evolved sense of motives and needs“ (80), die Karriere betreffend.

Kelchtermans (1992) bindet seine Untersuchungen zum beruflichen Handeln von Grundschullehrkräften ebenfalls konzeptionell in den Rahmen von Selbstverständnis und beruflicher Entwicklung ein. Die retrospektive Betrachtung der eigenen Berufsbiografie, so seine Annahme, lässt den einzelnen kritische Ereignisse u. Ä. (vgl. Seite 42f.) für die berufliche Entwicklung als besonders bedeutsam erscheinen. Bezugnehmend auf Sikes et al. (1985), die solche Ereignisse als Auslöser und Begleiter für Übergänge von der einen zur nächsten Phase in der Laufbahnentwicklung identifiziert haben, schlussfolgert Kelchtermans (1992):

„Kritische Ereignisse bedeuten also [...] eine Herausforderung an das berufliche Selbstverständnis des Lehrers. [...] Kurz: Er muß Entscheidungen treffen, die auf seine weitere berufliche Biographie (Entwicklung) einwirken.“ (254, Auslassungen S. H.)

Und mit Blick auf Scheins (1978) Verständnis von Einflussnahme der Organisation auf das Individuum schließt er ferner:

„Die berufliche Biografie ist das Ergebnis einer dialektischen Beziehung des Individuums mit seiner (beruflichen) Umgebung. Die ständige Konfrontation mit immer neuen Umständen kann dazu führen, bestimmte Interessen zu revidieren, bestimmte Aspekte des Selbstverständnisses zu ändern oder als Konsequenz sich neue Richtungen zu überlegen.“ (Kelchtermans 1992, 255)

### II.4.3 Implikationen für die Sabbaticalgestaltung von Lehrkräften

Zusammenfassend lassen sich die theoretischen Überlegungen zu beruflicher Entwicklung und Selbstverständnis hinsichtlich ihrer Relevanz für die Sabbaticalgestaltung wie folgt darstellen:

Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften ist ein komplexer und lebenslanger Prozess, der auf Selbststeuerung basiert, d. h. in wechselseitiger Interaktion zwischen privatem und beruflichem Umfeld individuell gestaltet wird.

Sie kann als Abfolge von Phasen beschrieben werden, in denen bestimmte Themen, Entwicklungsaufgaben u. Ä. eine zentrale Rolle für die professionelle Entwicklung spielen. Berücksichtigt man ferner Lebensverlauf und Berufsjahre, können die grundsätzlich individuellen berufsbiografischen Verläufe hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und typischen Parallelen gefasst werden. Phasen und zentrale Tendenzen werden von verschiedenen Forscher/inne/n unterschiedlich identifiziert und strukturiert, so dass erstere folglich zu verstehen sind „as a descriptive rather than a normative construct“ (Huberman et al. 1993, 32). Ähnliches gilt bei der Entscheidung für gesundheitliche und bildungsorientierte Aspekte (vgl. auch Tab. 4).

Die berufliche Entwicklung dient dem (potenziellen) Sabbaticalnehmenden als bedeutender Bezugsrahmen bei der Abwägung von Vor- und Nachteilen (ob, wann, wie) einer Auszeit. Die stärkere Loslösung von v. a. berufsbedingten Zeitabläufen und Regeln entbindet den Einzelnen nicht von der Verortung des Sabbaticals innerhalb des eigenen Lebenslaufs und damit der beruflichen Entwicklung. Die individuelle Anzahl an Berufsjahren, die beruflichen Perspektiven und/ oder die vorherrschenden Belastungen legen entsprechend unterschiedliche Gestaltungen für die durch das Sabbatical gewonnene Freizeit nahe und erhöhen damit die Subjektorientierung auf Kosten der Relevanz der Arbeitsplatzbedingungen. Das Sabbatical verknüpft so auf besondere Weise die berufliche Entwicklung mit dem persönlichen Lebenslauf entlang der individuellen biographischen Bedeutsamkeit.

Das berufliche Selbstverständnis – nicht nur von Lehrer/inne/n – ist Teil eines allgemeinen Selbstverständnisses, das aus vielen weiteren gewachsenen und interdependenten Facetten besteht.

Es repräsentiert allgemein das Verständnis gegenüber der eigenen Person in Form von selbstbezogenen Informationen, die eingebettet sind in die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen natürlichen und sozialen Umwelt und daher kontinuierlich modifiziert und (re-)organisiert werden. Ferner dient es der Einordnung individueller Erfahrungsdaten.

Die wechselseitige Wirkung berufsbezogenen Verhaltens und selbstbezogenen Wissens ist sowohl für Lehrkräfte als auch für ihre Gestaltung eines Sabbaticals relevant. Die Möglichkeit der zweckfreien Nutzung einer Auszeit bietet dem einzelnen gleichermaßen berufliche wie außerberufliche (familiäre, freizeitbezogene) Optionen. Die Zuschreibung der eigenen beruflichen Fähigkeiten, die Definition der eigenen Position im schulischen Kontext und die Art und Weise der Konkretisierung von beruflichen Tätigkeiten ist abhängig von selbstbezogenem Wissen.

Im Verlauf der beruflichen Entwicklung verändern sich beiderseits Selbsteinschätzung und berufsbezogenes Verhalten aufgrund entsprechender (beruflicher) Erfahrungen. Sabbaticals können in diesem Kontext als Erfahrungsräume dienen, die z. B. Entwicklungsprozesse befördern, da sie Handlungen ermöglichen, die sich u. U. stark von bisherigen Handlungskontexten unterscheiden und daher nicht mit bewährten Verhaltensmustern verknüpft werden können.

Zur Erläuterung ist in Tab. 4 das dargelegte Verständnis von beruflicher Entwicklung mit den drei zentralen und konsensfähigen Phasen „berufliche Bewährung und Anpassung“, „Aufrechterhaltung des erworbenen Berufstatus und evtl. beruflicher Aufstieg“ sowie „Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit“ unter Berücksichtigung der Aspekte Gesundheit, Bildung und Selbstverständnis dargestellt.

In den jeweils zugeordneten Feldern finden sich maßgebliche Entwicklungsmomente nach Autoren differenziert. Soweit im Original vermerkt, sind konkrete Bezüge zur Altersspanne oder zu den Berufsjahren ergänzt. Die mittlere Phase „Aufrechterhaltung des erworbenen Berufstatus und evtl. beruflicher Aufstieg“ wird bei vielen Autor/inn/en weiter unterteilt. Je nach Bedeutungszeitraum und/ oder Ablauffolge der Phasen, werden die Inhalte links und/ oder rechts unterhalb zugeordnet.

Tab. 4: Die Phasen der beruflichen Entwicklung und das Selbstverständnis

	Berufliche Entwicklung			
	berufliche Bewährung und Anpassung	Aufrechterhaltung des erworbenen Berufsstatus + evtl. beruflicher Aufstieg		Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit
Schönknecht (1997)	„erste Jahre in der Praxis“: wachsendes Selbstbewusstsein gepaart mit höherem Maß an Kritik von Kollegen und belastenden Faktoren (Schulaufsicht, weibliche Doppelbelastung); Fortbildung dient dazu, blinde Flecken aufzufüllen	„Berufsalltag“: schwierige Phasen und Situationen machen Ressourcenmanagement notwendig; Doppelbelastung der Frau hält an; Fortbildungsinteressen verlagern sich von fachliche auf pädagogische Inhalte		
Fessler/Christensen (1992)	„Competency Building“: persönliches Umfeld ist Konfliktlöser und Unterstützungsfaktor zugleich	„Enthusiastic & Growing“: hohes Kompetenzlevel erreicht; Motivation und Enthusiasmus benötigen kompensatorische Leistungen	„Career Frustration“: Frustration mit Zunahme an Beanspruchung bei gleichzeitig wahrgenommener Abnahme sozialer Unterstützung	„Stability“: Karrierestabilisation; berufliche Weiterentwicklung nur bei massiver Beeinflussung von Außen  „Career Wind-down“: negativ oder positiv konnotierte Karriereberuhigung; Freiräume zukünftiger Unbeschäftigkeit lassen Familie, Freunde, Freizeitaktivitäten wichtiger werden  „Career Exit“
Huberman (1989)	Berufseinstieg (1-3 Berufsjahre)  Stabilisierung (4-6 Berufsjahre)	Aktivismus und Experimentieren ODER von Selbstzweifeln geprägte Neubewertung (7-18 Berufsjahre)	Gelassenheit und Distanz ODER Konservatismus (19-30 Berufsjahre)	Desengagement gepaart mit Gelassenheit oder Bitterkeit (31-40 Berufsjahre)
Sikes et al. (1985)	berufliche Initiationsphase (21-28 Jahre)  Dreißiger- Übergangsphase (28-33 Jahre)	Karrierephase (33-40 Jahre): Aufstiegsorientierung bei Männern und Vereinbarkeitsproblematik bei Frauen	Plateau-Phase (40-50/55 Jahre): Mentorenperspektive gegenüber Schülern; berufliche Erfahrungen gewinnen an Bedeutung	Rückzugsphase gepaart mit Gelassenheit oder Verbitterung und Zynismus (ab 50/55 Jahre)
Fuller/Bown (1975)	„survival stage“: persönliche Schwierigkeiten im Klassenkontext und Überleben zählen	„mastery stage“: Hauptaufgabe didaktische und methodische Gestaltung und Umsetzung von Unterricht	„routine stage“: angemessene, individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernenden im Mittelpunkt	
Selbstverständnis (Super 1994)	Adoleszenz (14-25 Jahre): Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts	frühes Erwachsenenalter (26-45 Jahre): berufliche Position sichern und lernen sich im Verhältnis zu anderen zu sehen	mittleres Erwachsenenalter (46-65 Jahre): sich gegen Konkurrenz durchsetzen und eigene Grenzen akzeptieren	spätes Erwachsenenalter (>65 Jahre): berufsunabhängige Rollen entwickeln

Ergänzend zu den in Tab. 4 wiedergegebenen Autor/inn/en, gibt die Sabbaticalgestaltung und -forschung vereinzelt Hinweise auf die Bedeutung von gesundheitlichen und bildungsorientierten Inhalten in den verschiedenen Phasen der beruflichen Entwicklung. So konnte die Gruppe Corso unter der Leitung von Holenweger (2001) altersbedingte Nutzungspräferenzen von Sabbaticalnehmenden nachweisen. Während jüngere Mitarbeitende angaben, die Zeit v. a. für berufliche Weiterbildung, Sprachaufenthalte im Ausland und Reisen nutzen zu wollen, gewinnt mit dem Alter der Freizeitaspekt und die Regenerationsfunktion der Auszeit an Bedeutung. Noch konkreter differenziert Siemers (2005) bei ihren Untersuchungsergebnissen, wenn sie angibt, dass bis zu einem Alter von 30 Jahren primär Weiterbildungsmotive und ab 50 Jahren Regenerationsmotive die Hauptrolle spielen. Die durch diese beiden Altersgruppen eingeschlossene Phase ist

gekennzeichnet von unterschiedlichen Motiven, ohne eindeutige Tendenz im vorangegangenen Sinne.

Aus der Perspektive der Sabbatical anbietenden empfiehlt Goldston (1973) ein „three-phase-sabbatical-program“ (66), bei dem die erste Phase als ein strukturiertes Fort- und Weiterbildungsprogramm für Personen ab 35 Jahren gedacht ist, die zweite Phase den Mitarbeitenden ab etwa 50 Jahren offen steht und inhaltlich deutlich weniger arbeitsorientiert ist und die dritte Phase den ab 62jährigen der Vorbereitung auf den Ruhestand dient (ähnlich Teriet 1978).

Unabhängig von einer phasenorientierten Sabbaticalnutzung mit gesundheitlicher und/oder bildungsorientierter Gestaltungsperspektive, bleibt festzuhalten, dass sich das Selbstverständnis insb. auch durch Veränderungen, zu denen eine Auszeit zählen kann, nährt und die kontinuierlich voranschreitende berufliche Entwicklung durch eine Sabbaticalzeit entsprechende Impulse erhält.



## III Problemstellung und Zielsetzung

### III.1 Konzeption

Der in Kapitel II.1 vorgestellte Forschungsstand zu Sabbaticals verdeutlicht erhebliche Erkenntnisdefizite für dessen Verwendung im Lehrerberuf. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf

- die realen/ faktischen individuellen Einsatz- und Nutzungsbereiche von Lehrersabbaticals,
- die individuellen Begründungszusammenhänge, die zum Sabbaticalentschluss und zur entsprechenden Gestaltung führen und
- die Gegenüberstellung von bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Vorstellungen und realem Nutzungsverhalten.

Diese erklären sich z. T. aus dem Spannungsfeld legitimer individueller Gestaltungsfreiheit und bildungspolitisch-wissenschaftlichen Auffassungen. Denn einerseits bestehen landeszentrale Gesetzgebungen für Lehrersabbaticals, die sich durch eine minimalistische Festlegung ohne Verbindlichkeiten bspw. hinsichtlich der Gestaltung des Sabbaticalzeitraums oder der Reintegration des Sabbaticalnehmenden in den Schulbetrieb auszeichnen. Andererseits wird dem Sabbatical – nicht nur im Kontext des Lehrerberufs – vielseitiges Potenzial zugesprochen. Hierzu zählen vorrangig die Aspekte Fort- und Weiterbildung sowie gesundheitliche Regeneration. Theoretisch kann eine gesundheitsorientierte Sabbaticalnutzung sowohl im Sinne einer Belastungsreduktion als auch zur Ressourcenstärkung ausfallen (Kapitel II.2.2). Ähnlich gestattet die Auszeit Lernaktivitäten nicht nur bezüglich formaler Anpassung sondern auch hinsichtlich grundsätzlicher Persönlichkeitsentfaltung (Kapitel II.3.2); die Wahl der Mittel obliegen dem Einzelnen. Gemäß des mageren Forschungsstandes zur tatsächlichen Sabbaticalnutzung im öffentlichen Dienst können allenfalls Hinweise auf eine sehr unterschiedliche, an individuellen (Freizeit-) Interessen orientierte Gestaltung abgeleitet werden (Kapitel II.1).

Aufgrund mangelnder kollektiver Verbindlichkeiten für ein Sabbatical, ist der Lehrer/ die Lehrerin nicht nur bei der inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen Auszeit gefordert. Der Entscheidungsprozess beginnt viel früher, wenn neben der grundsätzlichen Überlegung, ob das Sabbatical für einen persönlich in Frage kommt, selbiges in den eigenen Lebenslauf verortet werden muss. Wird dem Verständnis der beruflichen Entwicklung (Kapitel II.4.1) gefolgt, handelt es sich dabei um einen komplexen, lebenslangen Prozess, der auf Selbststeuerung basiert und in wechselseitiger Interaktion zwischen privatem und beruflichem Umfeld individuell gestaltet wird.

Die Dauer der Berufstätigkeit, die beruflichen Perspektiven und/ oder Belastungen legen entsprechend unterschiedliche Gestaltungen für die durch das Sabbatical gewonnene Zeit nahe. In Abhängigkeit vom Selbstverständnis (Kapitel II.4.2), z. B. in Form von Zuschreibungen der eigenen beruflichen Fähigkeiten, der Definition der eigenen Position im schulischen Kontext oder der Art und Weise der Konkretisierung von beruflichen Tätigkeiten wird die Sabbaticaloption ‚gelesen‘ (vgl. Abb. 5). D. h. das jeweilige (berufliche) Selbstverständnis steht in Wechselbeziehung zur Sabbaticalgestaltung: Es befördert bestimmte Gestaltungsvorlieben und verhindert subjektiv weniger Wünschenswertes. Im Verlauf der beruflichen Entwicklung verändert sich dieses Verständnis und mit ihm wechselseitig das (berufsbezogene) Verhalten aufgrund entsprechender Erfahrungen. Die individuelle Sabbaticalgestaltung fällt folglich in Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der beruflichen Entwicklung und vom persönlichen Selbstverständnis unterschiedlich aus. Nichtsdestominder legen Theorien der beruflichen Entwicklung bspw. bestimmte Relevanzzeiträume der Nutzung bzgl. Bildungs- und Gesundheitsinhalten nahe (vgl. Kapitel II.4.3).

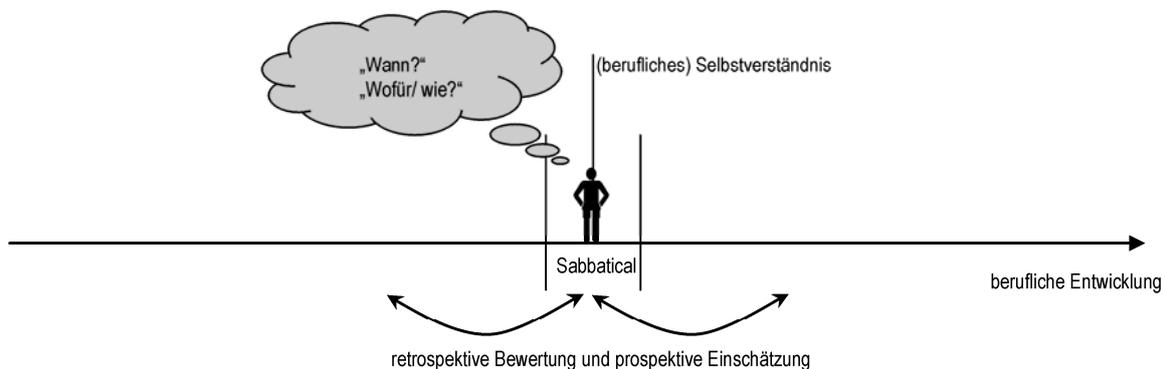


Abb. 5: Konzeptionsidee

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit orientiert sich demgemäß im Wesentlichen an den theoretischen Konstrukten Selbstverständnis und berufliche Entwicklung. Das Selbstverständnis als Repräsentant aller subjektiven Kognitionen, legt den Schwerpunkt auf die Frage nach individuellem Verhalten und Erleben und betont die persönliche Steuerung von Handlungen.

Die Idee der beruflichen Entwicklung verdeutlicht die Einbettung von individuellen Entscheidungen und Handlungen in äußere Gegebenheiten, wie die persönliche Arbeitssituation und in den Prozess der beruflichen Sozialisation. Letztere wird ergänzt um das Moment der Auseinandersetzung mit inneren Variablen.

Der Berufsverlauf und das berufliche Selbstverständnis eines Lehrenden werden dabei nicht als abgeschlossenes, fertiges Produkt angesehen, sondern als ein dynamischer, sich stetig modifizierender Entwicklungsprozess, der nie wirklich beendet ist. Eine individuelle Würdigung des Umstands erscheint sinnvoll.

Auf der Basis und im Zusammenwirken dieser beiden Forschungsperspektiven ist es möglich, Sabbaticaleinsatz und -gestaltung bei Lehrkräften hinsichtlich der Einbettung in das Selbstverständnis und die individuelle berufliche Situation und Entwicklung zu beleuchten.

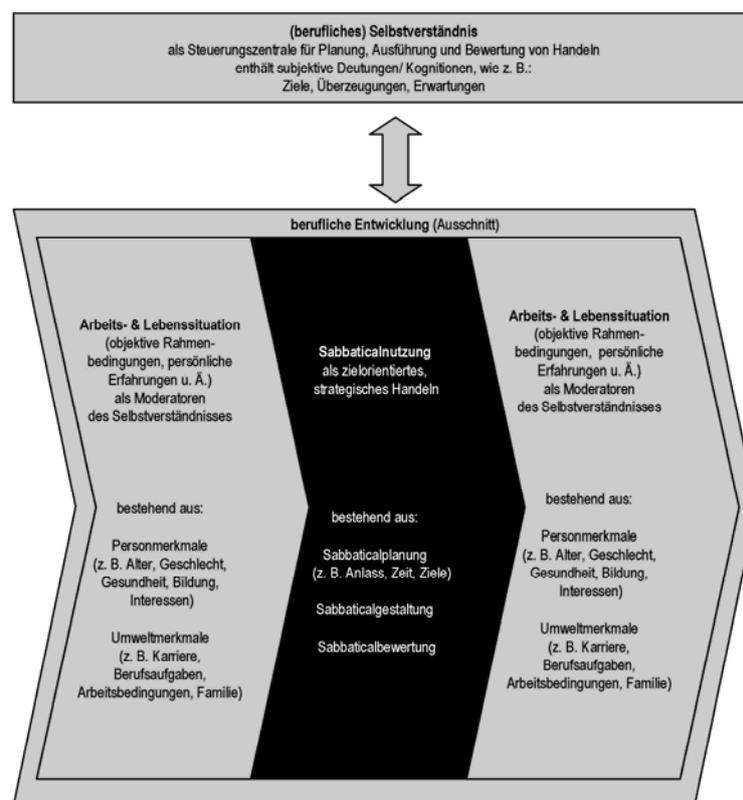


Abb. 6: Konzeption im Überblick

Überträgt man die handlungsleitende Bedeutung von Variablen des Selbstverständnisses auf berufsbezogene Handlungen, wird die Sabbicalentscheidung hinsichtlich seiner Passung in die individuelle berufliche Entwicklung getroffen. Das Selbstverständnis bewertet und steuert die Bedeutung eines Sabbicals hinsichtlich Optionen, Gestaltung u. Ä. unter Berücksichtigung der eigenen Arbeits- und Lebenssituation. Die im Sabbatical gewonnenen Erfahrungen modifizieren das Selbstverständnis und mit ihm den eigenen Handlungsspielraum. Die nachfolgende Zeit der

Berufstätigkeit wird bspw. vor diesem Hintergrund erneut bewertet. Die Abb. 6 verdeutlicht den Zusammenhang grafisch.

Ergänzt durch eine Kontrastierung mit den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Nutzungsvorstellungen, könnte auf diese Weise ein Beitrag zur Behebung der Erkenntnisdefizite geleistet werden.

### III.2 Zielsetzung

Aus den dargestellten Forschungsdefiziten und den daraus erarbeiteten konzeptionellen Überlegungen, ist das Ziel dieser Arbeit, individuelle Einsatz- und Nutzungsstrategien von Lehrersabbaticals zu ermitteln. Ausgehend von der Tatsache, dass die Nutzung und Gestaltung des Sabbatjahres den Lehrkräften freigestellt ist, wird die Annahme zugrundegelegt, dass die Motive für und die Ziele und Nutzung in Verbindung mit einem Sabbatical abhängig sind

- a) von der individuellen beruflichen Situation (Berufsjahre, Belastungserfahrungen u. Ä.) und
- b) vom (beruflichen) Selbstverständnis des Individuums, das die Auszeit nimmt.

Dazu werden anhand eines Untersuchungskollektivs von Lehrkräften, die eine Sabbaticalzeit durchlaufen haben, unterschiedliche Ziele, Deutungen und Strategien im Kontext von Lehrersabbaticals identifiziert und mit wissenschaftlicher Literatur und bildungspolitischen Verlautbarungen konfrontiert.

Neben soziodemographischen Daten werden mithilfe qualitativer Interviews Interpretationen hinsichtlich der Sabbaticalzielsetzung und -nutzung ausgewählter Lehrer/inn/en, eingebettet in deren individuelle berufliche Situation und Selbstverständnis, erhoben und analysiert.

Als zentrale Fragestellung, die mit der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll, ergibt sich aus dem bisher benannten:

Welche individuellen Ziele, Deutungen und Strategien verfolgen die betroffenen Lehrkräfte und durch welche Faktoren sind diese Ziele, Deutungen und Strategien beeinflusst?

Als Arbeitshypothese lässt sich folgender Zusammenhang annehmen:

Die individuelle berufliche Situation in Relation zur beruflichen Entwicklung und das professionelle Selbstverständnis spiegeln sich in der Gestaltung und Nutzung eines Sabbaticals wider.



## IV Methodisches Vorgehen

### IV.1 Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Das Untersuchungsdesign basiert auf einer qualitativ orientierten Datenerhebung, bei der die subjektiven Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich des Sabbaticaleinsatzes und der Sabbaticalnutzung im Zentrum des Interesses stehen. Zunächst wird im Folgenden die Stichprobengewinnung und das Vorgehen bei der Untersuchung näher erläutert. Im Anschluss wird die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (z. B. 1982; 1985) vorgestellt und die in diesem Kontext verwendeten Instrumente beschrieben.

#### IV.1.1 Vorgehen und Stichprobe

Zur Überprüfung der Arbeitshypothese (Kapitel I.1) wurde ein Untersuchungskollektiv ausgewählt, das die Teilnahme an mindestens einem Sabbatical im hessischen Schulwesen abgeschlossen hat. Mit dieser Wahl der Grundgesamtheit konnte sowohl speziell eine landesspezifische Gesetzgebung der Sabbicaloption berücksichtigt als auch, insbesondere aufgrund begrenzter Ressourcen, die räumliche Nähe der Forscherin zu den potenziellen Teilnehmenden sichergestellt werden.

Im Anschluss wird ein auf die Probanden und den Untersuchungsgegenstand angepasstes Interviewverfahren entwickelt, welches

- garantiert, dass die Betroffenen selbst zu Wort kommen,
- die subjektiven Schilderungen begünstigt und
- Freiräume zugunsten des Untersuchungsgegenstandes eröffnet.

Das entwickelte Untersuchungsdesign stellt in Verbindung mit der digitalen Audioaufzeichnung der Interviews eine möglichst ähnliche Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten sicher.

Die Planung der Untersuchung erstreckte sich von Anfang 2004 bis Anfang 2005. Die Befragung mithilfe problemzentrierter Interviews (Kapitel IV.1.2) fand im Zeitraum September 2005 bis März 2006 statt. Datenauswertung und Dokumentation der Ergebnisse wurden im Sommer 2008 abgeschlossen. Der entsprechende Untersuchungsplan sowie die Untersuchungsdurchführung werden im Folgenden detailliert beschrieben.

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte zunächst schriftlich über die hessischen Schulämter mithilfe eines allgemeinen Anschreibens an Lehrerinnen und Lehrer, die ein Sabbatical beantragt hatten. Die so Angeschriebenen wurden darauf hingewiesen, dass ihre Ablehnung der Teilnahme keinerlei Nachteil für sie hatte. Bei Interesse konnten sie sich mithilfe eines angehefteten Formulars an die Untersucherin wenden und damit einen persönlichen Kontakt ermöglichen. Auf der Basis dieser Erstkontakte erfolgte die Terminabsprache.

Der Interviewzeitpunkt wurde individuell zwischen der Interviewerin und dem/ der jeweiligen Lehrer/in abgestimmt und fand in der Folge unter der Woche tagsüber statt. Als Interviewort wurde von den Interviewpartner/inne/n größtenteils die eigene Wohnung gewählt. In einzelnen Fällen wurde ein Treffen in Räumlichkeiten der jeweiligen Schule vereinbart. I. d. R. waren außer dem/ der Interviewten und der Interviewerin keine weiteren Personen anwesend. In drei Fällen wurden jeweils zwei Personen gleichzeitig befragt. Dabei handelte es sich um Ehepaare, die das Sabbatical gemeinsam geplant und durchgeführt hatten und auf Wunsch gemeinsam interviewt wurden. Die Interviews wurden allesamt von der Autorin geführt. Alle Befragten stimmten einer digitalen Aufzeichnung des Gesprächs zu. Die Dauer der Interviews lag zwischen 45 und 120 Minuten.

Die Interviewpartner/innen schienen durchweg am Thema der Befragung interessiert und aufgeschlossen gegenüber den gestellten Fragen. Viele meldeten explizit die ihrerseits als angenehm und gelungen empfundene Interviewatmosphäre zurück.

Wie viele Personen von der Studie erfuhren und sich gegen eine Teilnahme entschieden haben, bleibt aufgrund des Untersuchungsdesigns (Kapitel IV.1.1) unbekannt. Insgesamt wurden 28 Lehrer/innen (17 weibliche und 11 männliche) aus dem hessischen Schuldienst interviewt. Diese Gelegenheitsstichprobe entspricht nach Angaben des Hessischen Kultusministeriums (HKM 2006) etwa 5-10% der jährlichen Sabbaticalnehmenden in Hessen bei insgesamt steigender Inanspruchnahme in den letzten drei Jahren. Das Gros (n=23) der Befragten entfiel auf die Altersgruppe 45 bis 55 Jahre, was der Hauptaltersgruppe der hessischen Sabbaticalnehmenden entspricht (HKM 2006). Die Stichprobenauswahl erfolgte insofern gezielt, als dass nur solche Lehrer/innen befragt wurden, die im Zeitraum von Einführung des Sabbaticals im hessischen Schuldienst bis zum Jahr der Untersuchung (2005) mindestens ein Sabbatical unter selbiger Bezeichnung beantragt und abgeschlossen hatten und im Anschluss in den Schuldienst zurückgekehrt waren (Einschlusskriterien).

### IV.1.2 Methode des problemzentrierten Interviews

Als Erhebungsmethode wurde sich am problemzentrierten Interview (PZI) nach Witzel (1982, 1985) orientiert, insofern als dass das qualitative Interview als eine „Einzelmethode“ (Lamnek 2005, 364) angewandt wurde. Das problemzentrierte Interview umfasst darüber hinaus die biografische Methode, die Fallanalyse und die Gruppendiskussion, die bei der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt blieben.

Der von Hron (1982) allgemein formulierte Zweck eines Interviews gilt auch für die vorliegende Untersuchung:

„Das Interview [...] soll den Beforschten aufgrund spezifischer, unter wissenschaftlicher Zielsetzung entwickelter Fragen zu Auskünften veranlassen. Dadurch sollen Einstellungen, soziale Orientierungen, Denkgewohnheiten, spezifische Wahrnehmungsmuster, Handlungsmotive oder Ziele von Individuen und Gruppen erfaßt, analysiert und möglicherweise weitergehenden wissenschaftlichen Problembearbeitungen, z.B. psychologischen oder pädagogischen Fragestellungen zugeführt werden.“ (119, Auslassung S. H.)

Mit der Entscheidung für eine qualitative Erhebungsmethode war die Erwartung verbunden, dass in einer relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation eher die subjektive Sichtweise des Einzelnen zum Ausdruck gebracht werden (könne) als in hochgradig standardisierten Befragungen bspw. mithilfe von Fragebögen (Kohli 1978a; Witzel 1985). Da Realitäten nie umfassend erschlossen werden, sondern immer defizitär bleiben, helfen Erzählsequenzen zu sensibilisieren. Nach Baacke (1979) vermeiden Erzählungen vorschnelle Klassifizierungen u. Ä., die zu unklaren Abstraktionen führen, veranschaulichen den untersuchten Gegenstand und weisen auf Aspekte hin, die leicht von „der Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung“ (21) übersehen werden. Insbesondere die im vorliegenden Kontext angesprochenen Themen Gesundheit, Fortbildungsverhalten und/ oder berufliches Selbstverständnis legen bei direkter Nachfrage Erhebungsverzerrungen nahe, die z. B. durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit (z. B. Hartmann 1991) bedingt sein können. Darüber hinaus bietet das qualitative Design Freiräume zugunsten des Untersuchungsgegenstandes, dem bisher wenig erschlossenen Feld des (Lehrer-) Sabbaticals (Kapitel II.1). Neben dem offenen Charakter, der die jeweiligen Interviewpartner auf gestellte Fragen frei antworten ließ, war es gleichzeitig hinsichtlich der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit notwendig, bei der Konversation einen konkreten Themenbezug herzustellen. Die Berücksichtigung von Erzählsequenzen auf der einen und

gleichzeitige Konzentration auf bestimmte Themenbereiche auf der anderen Seite, ermöglicht die problemzentrierte Interviewtechnik in besonderem Maße.

Bei der Methode des PZI handelt es sich um eine teilstrukturierte, d. h. halbstandardisierte Interviewform, die das Ziel verfolgt, konkrete gesellschaftsbedeutsame Tatbestände in Verbindung mit deren subjektiven Verarbeitung und Interpretationsleistungen zu erfassen. Im vorliegenden Fall dient das PZI als Hilfestellung für einen Erkenntnisgewinn zum Sabbatical aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern aus dem hessischen Schuldienst (mentale Modelle). Drei Prinzipien kennzeichnen das Vorgehen im Sinne Witzels (1982; 1985): Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung.

Mittels Kombination deduktiven und induktiven (vgl. Seite 148) Vorgehens erlaubt das PZI sowohl die Berücksichtigung theoretisch wissenschaftlicher Vorüberlegungen zum Sabbatical im Lehrerberuf (Problemzentrierung) als auch die Modifikation dieser durch den Interviewten, z. B. in Form von individueller Schwerpunktsetzung im Interview. Dem Vorverständnis dient dabei die Konzeptgenerierung auf der Grundlage speziell außerschulischer Erkenntnisse und theoretisch wissenschaftlicher Vorstellungen (Kapitel II & III).

Die Gegenstandsorientierung ermöglicht bspw. den Blickwinkel auf den Interviewteilnehmenden als einen Experten für die Sabbaticalgestaltung im entsprechenden Kontext und gibt Raum für unterschiedlichste Sichtweisen und Ideen zum Thema. Ferner eröffnet die Möglichkeit einer flexiblen Methodenkombination und -integration die Wahl einer dem Untersuchungsgegenstand angemessenen Auswertungsmethode.

Die Prozessorientierung betont schließlich das interaktive Vorgehen von Erhebung und Auswertung. Obwohl das Verfahren des problemzentrierten Interviews mittlerweile verbreitet und grundsätzlich anerkannt ist, gibt es besonders Bedenken hinsichtlich der Prozessorientierung. Friebertshäuser (2003) bewertet den Prozesscharakter des Forschungsansatzes im Hinblick auf Nachvollziehbarkeit des Interpretationsprozesses und Möglichkeit der Vergleichbarkeit von Ergebnissen untereinander als problematisch. Dieser Anmerkung wird insofern Rechnung getragen, als dass auf eine Modifikation des Interviewleitfadens (Witzel 1982) zugunsten der Vergleichbarkeit verzichtet wurde.

Bei der Umsetzung und Durchführung des PZI unterstützen vier Instrumente das Vorgehen: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum (Witzel 1982; 1985).

Der Kurzfragebogen dient der Ermittlung von soziodemographischen und anderen Sozialdaten des Befragten. Im vorliegenden Fall wurden ferner der Sabbaticalzeitraum erfragt sowie Unterschiede und Veränderungen in beruflicher Hinsicht (Stundendeputat, Fächer u. Ä.) für die Zeit vor und nach dem Sabbatical festgehalten. Auf diese Weise wurde das sich anschließende Interview von solchen Fragen entlastet, die den später gewünschten Erzählfluss hätten stören können und gleichzeitig mehr Zeit für das eigentliche Interview zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus half der Kurzfragebogen häufig bei der Einstimmung auf das Thema, indem z. B. der Sabbaticalzeitraum erfragt und damit für den Interviewten ins Gedächtnis zurückgerufen wurde. Nur vereinzelt wurde auf Wunsch der Interviewpartner der Kurzfragebogen nach dem Interview ausgefüllt. Die im ersten Fall zu befürchtende Übernahme der Frage-Antwort-Struktur aus dem Fragebogen in den Interviewdialog (Flick 2005) hat sich für die vorliegende Befragung nicht bewahrheitet.

Der Interviewleitfaden unterstützt bei der Strukturierung des theoretischen Vorwissens für die Forschungssituation, indem er die zu stellenden Fragen als Redeimpuls thematisch vorgibt. Die Fragen selbst können jedoch im Sinne des individuellen Erzählstrangs umformuliert und in der Reihenfolge variiert oder um Dopplungen zu vermeiden nicht gestellt werden. Der Leitfaden fungiert folglich als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze, d. h. als Hintergrundfolie für das Gespräch. (z. B. Friebertshäuser 2003; Merton, Kendall 1946; Witzel 1982)

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Interviewleitfaden in diesem Sinne situationsadäquat genutzt. Neben den bereits angesprochenen Aspekten erwies sich der Leitfaden als hilfreich bei der moderaten Rückführung des Gesprächs auf forschungsrelevante Aspekte. Ferner fand er Berücksichtigung in der anschließenden Auswertung und stellte die grundsätzliche Vergleichbarkeit der Interviews untereinander sicher. Der für die Pilotphase entwickelte Leitfaden erwies sich als gut geeignet und bedurfte für das weitere Vorgehen keiner ausschlaggebenden Modifikationen. Er gliederte sich in drei Teile, die den zeitlichen Ablauf von der Entscheidung für und der Beantragung eines Sabbaticals über die Durchführung der Auszeit bis zur Rückkehr in die Schule und die retrospektive Beurteilung umfassen und nachvollziehen lassen. An keiner Stelle des Leitfadens wurden die Dimensionen Gesundheit, Bildung, berufliches Selbstverständnis und/oder (beruflicher) Entwicklungsverlauf explizit angesprochen. Dennoch lud die Struktur ein, entsprechende Aspekte, falls von Relevanz, in den einzelnen Phasen der Erinnerungen zu thematisieren (vgl. Interviewleitfaden im Anhang auf Seite 360). Da die Interviews zu Selbstauskünften anregten, war von einem hohen Maß selbstbezogener, in die individuelle

Auseinandersetzung mit in die natürliche und soziale Umwelt eingebetteten Informationen, als Repräsentanten des Selbstverständnisses, auszugehen. Die Interviewstruktur mit ihren Perspektiven von vor, während und nach dem ersten Sabbatical, bildet darüber hinaus bereits einen Ausschnitt aus der individuellen beruflichen Entwicklung ab. Für den Fall, dass der einzelne Interviewte sehr knapp auf eine Frage antwortete oder es zu Verständnisschwierigkeiten kam, wurden Nachfragen im Sinne von Verständnisfragen oder Zurückspiegelungen (Witzel 1985) gestellt.

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der zu Interviewenden in digitale Audiodateien verwandelt. Auf diese Weise konnte im Unterschied z. B. zu Gesprächsprotokollen ein hohes Maß an Authentizität und Genauigkeit bei der Erfassung des Kommunikationsprozesses gewährleistet werden. In der Gesprächssituation ermöglichte ein solches Vorgehen außerdem eine bessere Konzentration auf die Beobachtung nonverbaler Äußerungen und situativer Gegebenheiten. (Witzel 1982)

Ergänzend dazu wurde möglichst zeitnah zum jeweiligen Interview im Anschluss an das Gespräch ein Interviewprotokoll von der Forscherin verfasst. Als postkommunikative Beschreibung der Interviewsituation enthält dieses Postskriptum (ebd.) bspw. Angaben zu Rahmenbedingungen (Zeit u. Ä.), zum Inhalt der Gespräche vor und nach der Aufnahme, zu nonverbalen Reaktionen des Befragten sowie erste Ideen zur Auswertung und spontane thematische Auffälligkeiten. Solche Kontextinformationen können später bei der Einordnung des jeweiligen Materials und im Vergleich mit anderen Interviews hilfreich sein. Im vorliegenden Fall wurden neben formalen Kontextangaben v. a. Eindrücke hinsichtlich Schwerpunktsetzungen des Interviewten und Besonderheiten notiert.

Ergänzend zu diesen von Witzel (1985) vorgesehenen Instrumenten konnte von den Sabbaticalnehmenden optional im Verlauf des Interviews eine Skizze zur Visualisierung speziell der inhaltlichen Sabbaticalgestaltung angefertigt werden.

## IV.2 Datenaufbereitung und -auswertung

Bereits in der Datenerhebungsphase wurde das gewonnene Material aufbereitet und ersten Auswertungsschritten unterzogen. Vorgegangen wurde im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse (QI) nach Mayring (z. B. 2003) und unter Zuhilfenahme des qualitativen Datenanalyseprogramms MAXqda2 (Kuckartz z. B. 2007). Im folgenden Kapitel wird zunächst die Dokumentation der Daten und im Anschluss daran die vorgenommenen Auswertungsschritte eingehend dargelegt.

### IV.2.1 Dokumentation

Im Anschluss an die Erhebung der Daten (Kapitel IV.1) wurden die Interviews vollständig wörtlich transkribiert und auf diese Weise für die Auswertung vorbereitet (z. B. Flick 2005): „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring 2002, 89)

Dazu wurden die digitalen Tonaufzeichnungen im WMA-Format in die PC-Transkriptionssoftware f4 audio v3 (dr. dresing & pehl GmbH, Marburg) eingelesen und mithilfe eines entsprechenden USB-Fußschalters gesteuert abgespielt. Der Genauigkeitsgrad kann bei der wörtlichen Transkription stark variieren und sollte deshalb im Vorhinein festgelegt werden (Mayring 2002). Flick (1995) warnt in diesem Zusammenhang vor einem ungerechtfertigten „Fetischismus“ (161):

„Bei [...] Fragestellungen, bei denen sprachlicher Austausch v.a. als Medium untersucht wird, ist die Notwendigkeit zu den beschriebenen Genauigkeitsstandards nur in Spezialfällen [...] gegeben. Von daher häufen sich in letzter Zeit Ratschläge, nur so viel und so genau zu transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint [...]. Dies beugt auch der Gefahr vor, daß Aussagen und Sinn der Transkription in deren Differenziertheit und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle verloren gehen.“ (162f, Hervorhebung im Original, Auslassungen S. H.)

Im vorliegenden Fall wurden die Verbaldaten nach der neuen deutschen Rechtschreibung in normales Schriftdeutsch übertragen. Weder paralinguistische Momente wie Husten etc. noch nonverbale Äußerungen wurden dabei erfasst. Situationsgebundene Ereignisse wie Klingeln eines Telefons, Hundegebell etc. fanden nur dann Berücksichtigung, wenn der Redefluss entscheidend

unterbrochen wurde. Pausen (...) und unverständliche Aussagen ((...)) wurden entsprechend kenntlich gemacht (Kallmeyer, Schütze 1976). Des Weiteren wurden zur besseren Lesbarkeit eine moderate grammatikalische Glättung vorgenommen. Regionale Dialekte und Umgangssprache wurden auf hochdeutsch wiedergegeben. Zustimmungende Äußerungen, wie „mmh“ oder „ja“ wurden nicht verschriftlicht. An keiner Stelle wurde der Inhalt oder die Reihenfolge des Gesagten verändert. Personennamen, Orte und Institutionen wurden anonymisiert. Um eine eindeutige Auffindbarkeit extrahierter Aussagen zu gewährleisten, wurde jedem Interview ein Buchstabe zugeordnet und die Zeilen eines Interviews jeweils fortlaufend nummeriert.

Für die Auswertung wurden die im rt-Format vorliegenden Texte schließlich in das Information-Retrieval-Programm MAXqda2 eingelesen. Die Datenauswertung erfolgte insbesondere mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. 2003).

#### IV.2.2 Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse (QI) wurde in Anlehnung an die aus der Kommunikationswissenschaft stammende (quantitative) Inhaltsanalyse entwickelt. Bei der klassischen Inhaltsanalyse werden Texte, wie bspw. Zeitungsartikel, durch quantitative Analyseverfahren bewertet. Dieses Verfahren wurde modifiziert und auf andere Wissenschaftsbereiche übertragen, um z. B. Kontextbezüge des Materials und latente Sinnstrukturen bei der Analyse berücksichtigen zu können. In der Folge kam u. a. Mayring (z. B. 2003; Ulich et al. 1985) maßgeblich zu einer entsprechenden und umfassenden Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, die in den sich anschließenden Ausführungen als Bezugsrahmen dient.

Grundsätzlich ist die Auswahl des Interpretationsverfahrens abhängig von der Untersuchung, ihrer Fragestellung und Zielsetzung sowie den erhobenen Daten (z. B. Flick 2005; Witzel 1996).

Die Methode des PZI (Kapitel IV.1.2) legt besonders aufgrund ihrer grundsätzlichen Gegenstandsorientierung – im Unterschied zu stärker explorativen Untersuchungen – kodierende Verfahren nahe, die die Textinterpretation unterstützen. Die qualitative Inhaltsanalyse wird in diesem Zusammenhang besonders empfohlen (Flick 2005). Aufgrund des bisher kaum untersuchten Forschungsgegenstandes der Sabbaticals (Kapitel II.1), erschien eine theoriegeleitete Bearbeitung des Textmaterials angebracht. Gleichzeitig bietet die QI Raum für die von Witzel (1982) geforderte Prozessorientierung in Form von textimmanenten Ergänzungen. Bei der Wahl einer angemessenen Methode zur Textinterpretation sprach ferner der Systemisierungsgrad eine Rolle. Die qualitative Inhaltsanalyse expliziert die Forderung nach regelgeleitetem, schrittweisem

Vorgehen entlang zuvor begründet festgelegter Techniken (Kapitel IV.2.2). Da die Auswertung im vorliegenden Fall größtenteils allein von der Forscherin vorgenommen wurde, konnte so ihr Vorgehen transparent und damit für andere auch relativ kurzfristig nachvollziehbar gemacht werden.

Das Konzept und die Techniken der QI nach Mayring (z. B. 2003) werden im folgenden in Verbindung mit der vorliegenden Untersuchung zu Lehrersabbaticals näher ausgeführt. Zur Unterstützung bei der Datenanalyse wurde ganz im Sinne Mayrings (2003) der Computer, speziell das Programm MAXqda2 (Kuckartz 2007) hinzugezogen:

„Computer als Instrumente der Datenanalyse können die Prozesse der Reduktion und Analyse qualitativer Daten so unterstützen, daß man Verlauf und Ergebnisse der Untersuchung genau kontrollieren, rekonstruieren und vor allem kommunizieren kann.“ (Huber 1995, 243)

Details zum Einsatz des Programms MAXqda2 hinsichtlich der Auswertung nach Mayrings QI, sind an gegebenen Stellen vermerkt.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. 2003) ist es, schriftlich fixierte Kommunikation (im weitesten Sinne) sowohl theorie- als auch regelgeleitet zu analysieren, um angemessene und begründete Interpretationen zu ermöglichen. So sollen einerseits qualitative Systematiken und Analyseaspekte in ihrer Eigenart genutzt und nicht vorschnell quantifiziert werden, andererseits allerdings auch Quantifizierungen nicht grundsätzlich ausgeschlossen, sondern als ergänzendes Potenzial betrachtet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse fungiert nicht als Standardinstrument sondern ist in Abhängigkeit von Material und zu beantwortender Fragestellung zu wählen und zu modifizieren:

„Die Auswahl von Untersuchungsplan und Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung, die Zusammenstellung des konkreten Analyseinstrumentariums also muss auf den Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung bezogen sein. [...] [K]reative qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit.“ (Mayring 2002, 133, Auslassung und Anpassung S. H.)

Für das konkrete Vorgehen expliziert Mayring (2003) drei spezielle Techniken: die Zusammenfassung (1.), die Explikation (2.) und die Strukturierung (3.). Die vorliegende Arbeit stützt sich insbesondere auf die inhaltliche Strukturierung, deren Aufgabe es ist, zielgerichtet spezifische Inhalte im Text zu identifizieren, aus dem Material zu extrahieren und schließlich zusammenzu-

fassen. Entlang von Ordnungskriterien wird auf diese Weise ein kontextbezogener Querschnitt durch das Material gelegt und das Material mithilfe eben solcher Merkmale eingeschätzt. Die Auswahl der Inhalte wird theoriegeleitet und ergänzend durch die Arbeit am Material bestimmt.

Kernstück der Analyse ist folglich die Entwicklung eines sog. Kategoriensystems. Kategorien fungieren im Kontext von Inhaltsanalysen als Variablen und deren Ausprägungen. Da üblicherweise eine Kategorie zur Textinterpretation nicht ausreicht, werden mehrere unterschiedliche Kategorien zu einem System zusammengesetzt. Sie bündeln ähnliche Aussagen und differenzieren ungleiche. Das Kategoriensystem legt also fest, welche Dispositionen des Textes gemessen werden sollen. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist es dabei wichtig sowohl die entsprechende zu beantwortende Fragestellung als auch das dafür zugrundegelegte Textmaterial zu definieren (Bortz, Döring 2002; Flick 1995). Im vorliegenden Fall wurde bei der Analyse des Materials die gesamte Anzahl der transkribierten Interviews berücksichtigt.

Ein Kategoriensystem kann idealtypisch auf zwei verschiedene Arten und Weisen entwickelt werden. Sind die Kategorien – meist auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen – bekannt, können sie zu einem System zusammengestellt und deduktiv (theoriegeleitet) an den Text herangetragen werden (zur Übersicht der in diesem Zusammenhang möglichen Vorgehensweisen z. B. Flick 2005). Die zweite Möglichkeit besteht darin, die Kategorien induktiv, aus dem Text heraus zu entwickeln und im Verlauf der Textarbeit zu einem System zusammenzusetzen. Die Praxis legt nahe, dass selten eine der beiden Vorgehensweisen ausschließlich die Entwicklung eines Kategoriensystems bestimmt (Bortz, Döring 2002; Flick 1995). Auch bei der vorliegenden Studie wurden zunächst theoriegeleitet, unter Berücksichtigung der Leitfadeneinhalte („Startliste“ Kühn, Witzel 2000, [26]), inhaltliche Hauptkategorien festgelegt und zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengeführt. Mit diesem wurde daraufhin ein Teil der Interviewtexte deduktiv konfrontiert und im Verlauf der Textauseinandersetzung modifiziert und induktiv weiterentwickelt. Das mehrfache Überprüfen und Revidieren des Kategoriensystems ist dabei üblich und bei der qualitativen Inhaltsanalyse an mehreren Stellen des Ablaufs explizit vorgesehen („Rückkopplungsschleifen“ z. B. Mayring 2003).

Diese Vorgehensart und -weise ließ sich einfach mithilfe von MAXqda2 verwirklichen. Als eine Art „Dokumentationszentrum“ (Mayring 2000, [18]) hält das Programm viele der Analyseschritte, wie Hervorhebungen, Kategorien, deren Definitionen und Auswertungsregeln sowie Kommentare etc., fest und erhöht entsprechend den Grad an übersichtlicher Transparenz.

Begrifflich wird im Programm MAXqda2 an Stelle von Kategoriensystem von Codesystem und entsprechend von Codeworten statt Kategorien gesprochen (Kuckartz 2007).

Im Einzelnen wurden folgende Überlegungen und Begründungen bei der Erstellung des Kategoriensystems vorgenommen. Zur Erhöhung der Präzision der QI wurden gemäß Mayring (2003) Analyseeinheiten definiert (ähnlich Kuckartz 2007). Die Kodiereinheit ist auf die kleinstmögliche Sinneinheit beschränkt, welche die Aussage noch eindeutig beschreibt (Früh 2001). Als minimale Einheit, die einer (Unter-) Kategorie zugeordnet werden kann, wurde entsprechend ein Satzteil festgelegt. Die Kontexteinheit, der maximale Textteil, der unter eine (Unter-) Kategorie fallen kann, ist ein Textabschnitt unbegrenzter Länge innerhalb eines Interviews.

Die Zuordnung von Textteilen oder Aussagen zu Kategorien nennt man Kodierung. Mayring (z. B. 2003) plädiert entschieden für eine regelgeleitete und transparente Bestimmung und Verteilung von Kategorien entlang eines Kodierleitfadens. Dieser umfasst die Bezeichnung und Definition der jeweiligen Kategorie, entsprechende Ankerbeispiele in Form von typischen Textpassagen und Kodierregeln der In- und Exklusion von Textteilen. Diese interpretative Leistung des Forschenden bleibt im Umgang mit MAXqda2 bestehen (Kuckartz 2007). Im Fenster „Liste der Codes“ (Kuckartz 2007) ist das Codesystem/ Kategoriensystem ständig abrufbereit. Die Definition der einzelnen Kategorien (ähnlich Kühn, Witzel 2000), selten der Subkategorien, sowie die entsprechenden Extraktionsregeln wurden während des Kodierungsprozesses in MAXqda2 direkt bei der Kategorie in Form von Memos (Kuckartz 2007) abgelegt und bearbeitet (Abb. 7).

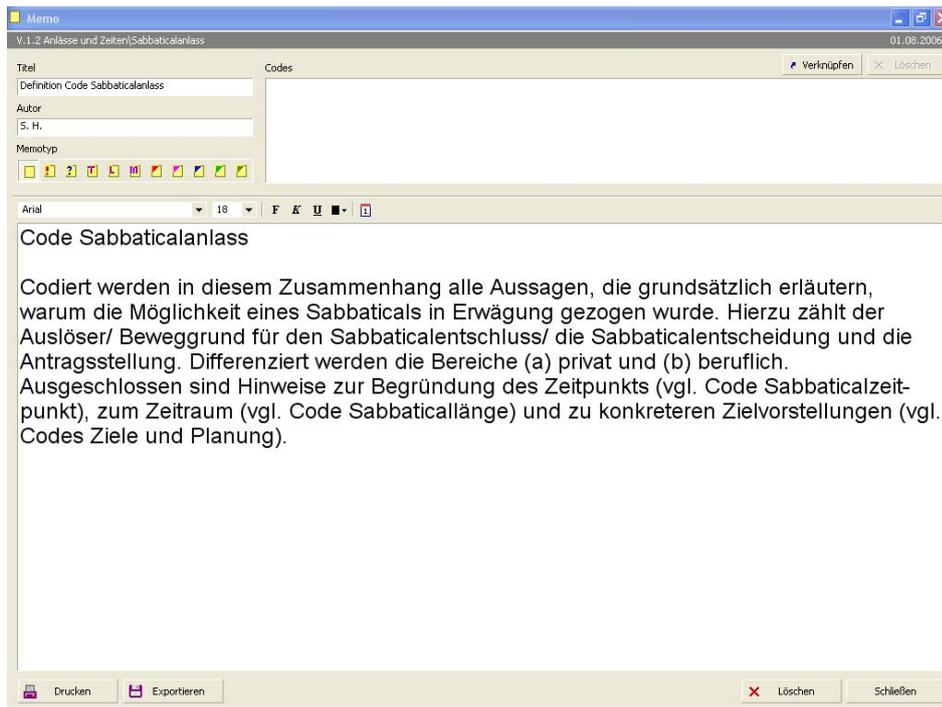


Abb. 7: Memobeispiel, hier ein Codememo in MAXqda2

Erste Ankerbeispiele wurden zunächst exemplarisch in entsprechender Weise aufgenommen, später extrahiert und in eine endgültige Form gebracht (Tab. 5).

Tab. 5: Kodierleitfaden

Hauptkategorie	Definition und Kodierregel	Ankerbeispiel
Selbstverständnis	Das Selbstverständnis repräsentiert allgemein das Verständnis gegenüber der eigenen Person in Form von selbstbezogenen Informationen, die eingebettet sind in die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen natürlichen und sozialen Umwelt. Kodiert werden in diesem Zusammenhang solche bewertenden und deutenden Aussagen die eigene Person betreffend, die übergreifend ihre Lebens- und Arbeitssituation kennzeichnen. Teilweise kann es sich dabei auch um ‚Man-/ Wir-Aussagen‘ handeln, wenn die eigene Person darunter subsumiert wird. Ausgeschlossen sind harte Fakten, wie Sozialdaten.	„Aber die mache ich dann auch so, dass ich das noch ertragen kann. Das heißt, ich guck 'ne Klassenarbeit nur einmal nach, dann kommt eine Note drunter und fertig. Und ich geh auch nicht mit den Problemen der Notengebung ins Bett. Da muss man sich irgendwie schützen.“ (01: 33) „[...] auch von meinem Bild her von mir, dass ich mich eigentlich für sehr gesund halte und auch auf diese Dinge achte und es passt mir nicht, geht mir sehr gegen den Strich. Ist natürlich eine sehr subjektive, unqualifizierte Äußerung über die eigene Körperlichkeit, aber ja, so ist das.“ (05: 21)
Sabbaticalanlass	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die grundsätzlich erläutern, warum die Möglichkeit eines Sabbaticals in Erwägung gezogen wurde. Hierzu zählt der Auslöser/ Beweggrund für den Sabbaticalentschluss/ die Sabbaticalentscheidung und die Antragsstellung. Differenziert werden die Bereiche (a) privat und (b) beruflich. Ausgeschlossen sind Hinweise zur Begründung des Zeitpunkts (vgl. Code Sabbaticalzeitpunkt), zum Zeitraum (vgl. Code Sabbaticallänge) und zu konkreteren Zielvorstellungen (vgl. Codes Sabbaticalziele und Sabbaticalplanung).	a) privat: „Der Hauptanlass war, dass meine Kinder endlich aus dem Haus waren [...]“ (02: 17) b) beruflich: „Ja, der konkrete Anlass war eigentlich, dass ich einen wesentlichen Teil meiner Stunden in besonderen Bildungsgängen zubringe, das heißt also, [...] habe ich gemerkt, dass man nervlich durchaus angespannt ist. [...]“ (23: 4)
Sabbaticalzeitpunkt	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen zum gewählten Sabbaticalvertrag (a), speziell zum dazugehörigen Ansparmodus. Ferner werden alle	a) Sabbaticalmodell: „Drei Halbjahre. Zwei Halbjahre voll arbeiten, das dritte Halbjahr dann frei, aber auch mit der Bezahlung von zwei Dritteln. [...]“ (20: 08)

Hauptkategorie	Definition und Kodierregel	Ankerbeispiel
	Aussagen kodiert, die Hinweis geben auf und Begründung geben für den gewählten Sabbaticalzeitpunkt und/ oder Sabaticalbeginn im Lebenslauf. Differenziert werden die zwei Bereiche (b) privat und (c) beruflich. Bei Halbjahresentscheidungen werden auch Aussagen zur Begründung, warum welches Schulhalbjahr für die Auszeit genutzt wurde berücksichtigt (d). Ausgeschlossen sind Erklärungen für die Wahl der Sabbaticallänge (vgl. Code Sabbaticallänge) und allgemeine Aussagen, die die Lebens- und Arbeitssituation des Akteurs, nicht aber die Entscheidung für den gewählten Sabbaticalzeitpunkt erläutern.	<p>b) privat: „[...]Und ich habe ja einen großen Sohn [...] und es war halt für mich auch wichtig, einen Zeitraum zu wählen, wo er alt genug ist [...]“ (15: 04)</p> <p>c) beruflich: „Meine damalige Klasse war halt 10 und das hatte ich mir beim Sabbatjahr auch schon überlegt und hab das dann so gelegt, dass das dann mit Abschluss der 10. Klasse der eigenen Klasse kam.“ (18: 106)</p> <p>d) Jahreshälfte bei Halbjahr: „Das hatte wohl hauptsächlich mit dem Abitur zu tun und ja eigentlich war das der Auslöser der Entscheidung, dass es dieses Halbjahr war und dann möglicherweise auch noch damit, dass das Sommerhalbjahr mit dem Frühjahr vielleicht netter ist, oder ich mir das netter vorgestellt hab. [...]“ (19: 45)</p>
Sabbatical-länge	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die erklären, welche Sabbaticallänge (Sabbatjahr (a) oder Sabbathalbjahr (b)) aus welchem Grund gewählt wurde.	<p>a) Jahr: „[...] Und ich hatte ja ursprünglich auch vor, ein halbes Jahr mein Sabbatjahr zu machen und das wurde nicht genehmigt.“ (15: 42)</p> <p>b) Halbjahr: „[...] ich wollte eigentlich auch kein ganzes Jahr weg, [...] also ein halbes Jahr war okay, das war richtig gut und mehr wollte ich aber auch nicht. [...]“ (27: 53)</p>
Sabbatical-ziele	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die erläutern, wozu das Sabbatical genommen wurde, also welche Ziele verfolgt werden sollten. Aussagen zu Erwartungen hinsichtlich der Sabbaticalzeit dienen dabei als Erläuterungen des Kausalzusammenhangs von Zielen und Auszeit. Differenziert werden die drei Bereiche (a) besonderes, (b) privat und (c) beruflich. Kodiert werden auch solche Aussagen, die bis zum Sabbaticalantritt modifiziert, grundsätzlich aber als Sabbaticalziele benannt wurden (d). Ausgeschlossen werden Aussagen zu den Auslösern der Sabbaticalbeantragung (vgl. Code Sabbicalanlass).	<p>a) anderes/ besonderes: „Aber ich hab einfach so gedacht, es müsste so ein bisschen was anderes sein [...]“ (09: 53)</p> <p>b) privat: „[...] Und das ist das, was ich mir für das Sabbatjahr vorgenommen hatte [...], dass ich ab und zu mal irgendetwas brauche, wo ich das Gefühl habe: So und das ist jetzt nur für mich gut.“ (03: 83)</p> <p>c) beruflich: „[...] das Sabbatjahr für mich nicht per se ein Grund zu sagen, ich gucke mich sofort mal nach was anderem um, aber zu sagen, das ist eine Auszeit, um auch noch mal so Bilanz zu ziehen, ich habe noch mindestens 20 Jahre Berufstätigkeit vor mir, will ich das in diesem Bereich weitermachen oder will ich da jetzt eigentlich raus und weg von? [...]“ (21: 17)</p> <p>d) Zielmodifikation: „Letztendlich war da nichts mehr verplant. Und aus diesem Vorhaben ist auch grundsätzlich gar nichts geworden. Das hat sich also komplett zerschlagen, das hat aber verschiedene Ursachen gehabt. [...]“ (16: 68)</p>
Sabbatical-planung	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die sich auf die persönliche Planung des Sabbaticals durch die betroffene Lehrkraft beziehen. Hierzu zählen sowohl Planungstätigkeiten in der Vorlaufzeit des Sabbaticals (meist Ansparphase) als auch ganz zu Beginn des Sabbaticals. Der Konkretheitsgrad der Aussagen in Bezug auf die Sabbaticalplanung ist höher als beim Code Sabbaticalziele und enthält z. B. Zeitangaben (Zeitpunkt, -raum). Modifikationen ergeben sich wenn, erst im Sabbatical. Differenziert werden infolge dessen die drei Bereiche (a) Planungsgrad, (b) privat und (c) beruflich.	<p>a) Planungsgrad: „[...] Ja, ich habe nichts geplant, ich will einfach mal nichts planen [...]“ (26: 50)</p> <p>b) privat: „Geplant hatte ich, dass ich dann von da aus reisen kann. Reisen war für mich absolut wichtig und die hatte ich auch geplant, im Kopf schon. Da wusste ich, wo ich überall hin will, das habe ich auch gemacht.“ (14: 36)</p> <p>c) beruflich: „Das war alles abgesprochen, alles in trockenen Tüchern. Der Kollege, der mich vertreten hat, hatte einen genauen Ablaufplan gehabt, was sind die Termine, die normalerweise drauf sind. [...]“ (20: 58)</p>
Sabbatical-gestaltung	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die darüber Auskunft geben, was der Einzelne im Sabbatical gemacht hat und warum. Zunächst werden Aussagen übergreifend zu den Gestaltungsphasen (a) extrahiert. Den größten Umfang nehmen die Inhalte (b) ein.	<p>a) Phasen: „Also, von der Stimmung her, die erste Phase war dieses totale Loslassen, ja? [...]“ (04: 73)</p> <p>b) Inhalte: „[...] das war, dass wir in den Norden von Chile geflogen sind und da eine Woche Sprachkurs gemacht haben, um noch mal so ein bisschen intensiver einzusteigen, erst mal so eine Basis zu haben. Und von da aus haben wir dann also geguckt, sind wir bis Santiago dann zwei Monate, wieder zurück [...]“ (07: 144)</p>
Zukunftspläne	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die darüber Auskunft geben, welche Pläne als Konsequenz aus der Sabbaticalzeit erwachsen, mit kurzfristiger (a) und langfristiger (b) Perspektive für die Zeit nach dem Sabbatical gemacht wurden und warum.	<p>a) kurzfristig: „Vielleicht schon so auch mit einer gewissen Gelassenheit, dem Versuch, ja ein bisschen gelassener an die Dinge heranzugehen. [...] Ich denke, das war schon so ein Vorhaben, was ich so hatte.“ (08: 258)</p> <p>b) langfristig: „[...] ich freue mich schon auf meinen Ruhestand, ja? Also, das sind noch genau fünfeneinhalb Jahre und, also ich weiß das schon, dass ich zum absolut frühestmöglichen Zeitpunkt gehen werde“ (24: 221)</p>
Erfahrungen und Bewertung: Sabbatical-vorlauf	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbaticalvorbereitung erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Neben Ansparmodus (a) und Beruflichem (b), ist der subjektive Sabbaticalbeginn (c) eingeschlossen. Ausgeschlossen	<p>a) Ansparmodus: „Also, ich habe halt diese vier Jahre voll gearbeitet und hatte vorher eigentlich immer nur so um die 80 Prozent [...], also würde ich zum Beispiel nicht noch mal machen so, weil mir das einfach zuviel ist, eine volle Stelle zu arbeiten.“ (07: 75)</p> <p>b) beruflich: „Dass man, als man mir diese Zeit zugesagt hat, gesagt hat, es gibt</p>

Hauptkategorie	Definition und Kodierregel	Ankerbeispiel
	sind Erfahrungen und Bewertungen, die die Sabbataldurchführung (vgl. Code Sabbataldurchführung), die Sabbatalfolgen (vgl. Code Sabbatalfolgen) und die Sabbatalmöglichkeit allgemein (vgl. Code Sabbatical(-möglichkeit) allgemein) betreffen.	eine Vertretung. Und dann hieß es, es gibt keine. [...] und das war absolut nicht schön. Das war sehr, sehr belastend.“ (28: 56) c) subjektiver Sabbaticalbeginn: „Ich hab eigentlich vom ersten Tag diese Ferien schon als etwas besonderes angesehen, [...]. Von daher hatte das ab dem ersten Tag eine andere Funktion als normale Ferien.“ (12: 184)
Erfahrungen und Bewertung: Sabbataldurchführung	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbataldurchführung erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Differenziert werden die Bereiche privat (a), privat + beruflich (b), beruflich (c) sowie anders als erwartet (d).	a) privat: „[...] ich will nicht sagen, dass ich es vermisse, aber das merke ich schon deutlich, dass ich einfach ganz wenig Zeit habe, zum Beispiel zum Malen, und das schon toll fand, einfach da tagelang nichts anderes zu machen als das[...].“ (06: 75) b) privat + beruflich: „[...] Ich hab auch gemerkt, dass ich in diesem Jahr gesünder war. Ich hab halt nicht meine ständigen Erkältungen, Bronchitis gehabt, was ich sonst habe. Also auch mal zu spüren, dass das doch auch ein Stück Berufskrankheit einfach ist. [...]“ (13: 172) c) beruflich: „Und eigentlich bin ich dann mit dieser Freude, also gegen Bürokratie, mit dieser Freude auf die jungen Leute da wieder rein gegangen.“ (10: 121) d) anders als erwartet: „[...] insofern hab ich nicht die Erfahrungen gemacht, die ich mir eigentlich vorgenommen hatte, zu machen, nämlich mal komplett auszusteigen. [...]“ (19: 37)
Erfahrungen und Bewertung: Sabbatalfolgen	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbaticalzeit hervorgerufenen, im Anschluss an das Sabbatical erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Differenziert werden die drei Bereiche (a) Wiedereinstieg, (b) privat und (c) beruflich. Ausgeschlossen sind Erfahrungen und Bewertungen, die den Sabbaticalvorlauf (vgl. Code Sabbaticalvorlauf), die Sabbataldurchführung (vgl. Code Sabbataldurchführung), und die Sabbatalmöglichkeit allgemein (vgl. Code Sabbatical(-möglichkeit) allgemein) betreffen.	a) Wiedereinstieg: „Also schulisch ist das überhaupt nicht aufgefallen. Das war so, als wäre ich gerade letzte Woche weggegangen.“ (11: 209) b) privat: „Also, ich kann das ganz pauschal sagen: Also, ich wäre nicht die, die ich heute bin ohne das Sabbatjahr.“ (22: 80) c) beruflich: „[...] kriegte ich dann einen Kurs, wo das Kursthema lautete: ‚The english speaking world‘, und man reist quasi so dann auch da mal in die Ferne und da haben wir dann eine ganze Unterrichtseinheit über Australien gemacht und das hat mir natürlich super Spaß gemacht und die Schüler haben auch zurückgemeldet, man merkt Ihnen das an, dass Sie vor kurzem da waren [...].“ (17: 80)
Erfahrungen und Bewertung: Sabbatalmöglichkeit allgemein	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die grundsätzliche Sabbaticaloption bewerten (a) sowie Empfehlungen für andere diesbzgl. aussprechen (b). Ausgeschlossen sind Aussagen, die sich wertend auf bestimmte Inhalte (vgl. Code Sabbataldurchführung) beziehen.	a) Bewertung Sabbaticaloption: „[...] von daher wirklich eine rund rum positive [...]. Und, ich mein, das ist schon so was, also natürlich kann man sagen, also das kann ich dann vielleicht ja machen, wenn ich pensioniert bin, aber wenn ich pensioniert bin, dann bin ich vielleicht nicht mehr so fit.“ (17: 102) b) Empfehlungen: „[...] Nein, ich würde niemandem, ich würde jedem raten, es zu machen, aber niemandem irgendwie raten, was er machen kann, weil, das muss jeder selber wissen und herausfinden, ja? Also, das es gar nicht so wichtig ist, was man im Sabbatjahr macht, sondern dass man das Gefühl dafür kriegt, dass man selbst Herr über die Zeit ist und gut [...]“ (25: 264)

Ergänzend wurden während des gesamten Kodierungsprozesses Auffälligkeiten und erste Überlegungen zur Auswertung festgehalten. Die Festlegung einer Struktur entlang der Hauptthemen Gesundheit, Qualifikation, beruflicher Entwicklung und beruflichem Selbstverständnis erwies sich im Verlauf der Kodierungsarbeit als wenig sinnvoll, da weiteren Sabbaticalinhalten nicht angemessen begegnet werden konnte. Um solche ebenfalls zu berücksichtigen, fiel die Entscheidung zu Gunsten einer Strukturierung entlang der Leitfadenthematiken vor, während und nach dem Sabbatical, genauer: Anlässe und Zeiten, Planung und Gestaltung, Erfahrung und Bewertung. Dieser Aufbau orientiert sich am Thema der beruflichen Entwicklung (Kapitel II.4.1), da es – als Verzahnung von äußeren Einflüssen mit persönlichen Entscheidungsvorgängen – z. T. quer zu den Inhalten Gesundheit, Qualifikation und Sabbatical liegt. So kann die Entscheidung für das Sabbatical bspw. durch gesundheitliche Einflüsse

bestimmt oder aufgrund einer günstigen familiären Gelegenheiten getroffen werden; Qualifikationsmotive können eine detaillierte Sabbaticalplanung erfordern und die berufliche Zukunftsperspektive modifizieren; die Übergänge vom Alltag in das Sabbatical sowie aus der Sabbaticalphase zurück in den Alltag können als neuralgische Punkte explizit thematisiert werden usw. Das Selbstverständnis blieb von dieser Umstrukturierung ausgenommen. Es bildete von vornherein eine eigene Kategorie, die die selbstbezogenen Informationen und das Bild, das eine Lehrkraft über das eigene Denken und Handeln in beruflicher Hinsicht und darüber hinaus offenbart, beinhaltet und sich im Verlauf des Kodierens bewährte. Das Ergebnis der endgültigen Kategorienstruktur in MAXqda2 zeigt ein Screenshot in Abb. 8:

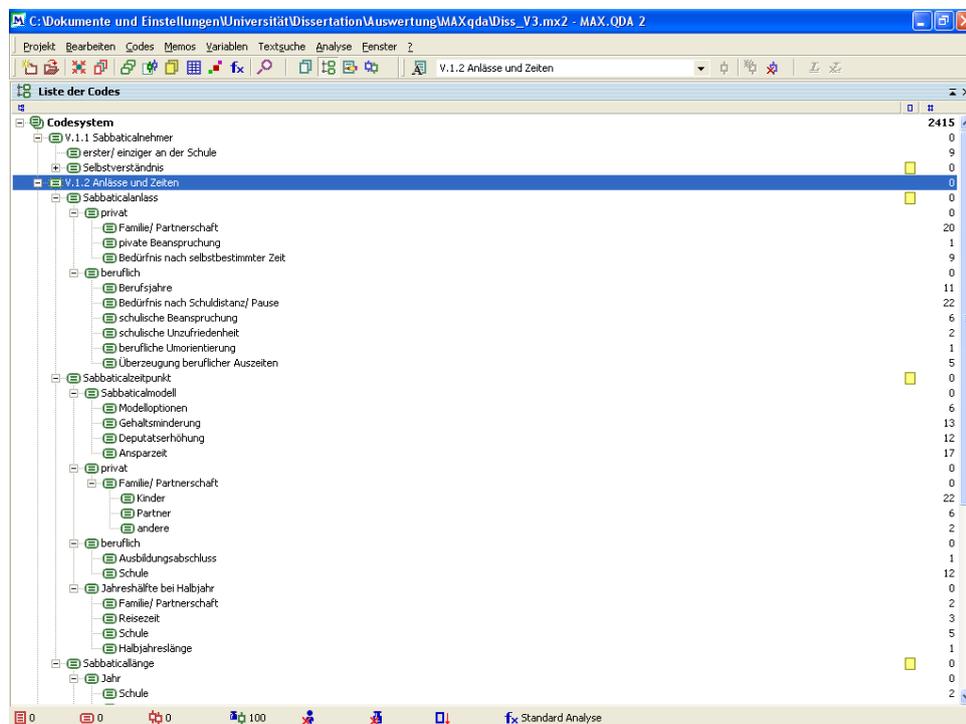


Abb. 8: Auszug aus dem Kategoriensystem in MAXqda2

Ferner wurde für jede interviewte Person ein Datensatz an Fallvariablen verwaltet. Bei Fallvariablen handelt es sich um Variablen, die „sich auf Merkmale des gesamten Texts und nicht nur auf einzelne Textpassagen bzw. codierte Segmente“ (Kuckartz 2007, 144) beziehen. Dafür wurden in dem von MAXqda2 vorgesehenen Variablenfenster die mithilfe des Kurzfragebogens (Witzel 1982, Kapitel IV.1.2) erhobenen personenbezogenen Rahmendaten zu dem jeweiligen Interviewtext gespeichert (vgl. auch Kapitel Ergebnisse Tab. 6 – Tab. 8).

Bis zu diesem Zeitpunkt der Auswertung standen die einzelnen Interviews im Vordergrund. Lamnek (2005) spricht deshalb auch von der Phase der „Einzelanalyse“ (402). Im nächsten Schritt galt es nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichend zu betrachten, also eine „Generalisierende Analyse“ (Lamnek 2005, 402) vorzunehmen. Im Kontext der inhaltlichen Strukturierung sieht Mayring (2003) dieses Vorgehen in Form von Zusammenfassungen hinsichtlich der Kategorien, Code für Code (Kuckartz 2007), vor. Ziel dieser Auswertungsphase ist es, „Hauptthemen, interessante Problembereiche, Querverbindungen etc.“ (Witzel 1996) herauszuarbeiten.

Das Computerprogramm MAXqda2 bietet hierfür eine code-and-retrieve-Methode als Technik zur systematischen Suche von Zusammenhängen an (Kuckartz 2007): „Die einfachste Form des Text-Retrievals besteht darin, aus dem Datenmaterial alle Textsegmente zusammenzustellen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurden.“ (ebd. 110) Die extrahierten Textstellen können jederzeit in der Liste der Codings (Kuckartz 2007) eingesehen werden. Dieses Vorgehen wurde für die Kategorien Sabbatical Anlass, Sabbaticalzeitpunkt, Sabbaticallänge, Sabbaticalziele, Sabbaticalplanung, Sabbaticalgestaltung, Zukunftspläne sowie Erfahrungen und Bewertung in den Zeiträumen Sabbaticalvorlauf, Sabbaticaldurchführung, Sabbaticalfolgen und übergreifend für die Sabbaticalmöglichkeit allgemein und das Selbstverständnis gewählt. Unter zu Hilfenahme des Code-Matrix-Browsers (Kuckartz 2007) konnte dies jeweils für alle Interviewpartner grafisch visualisiert werden (Beispiel Abb. 9).

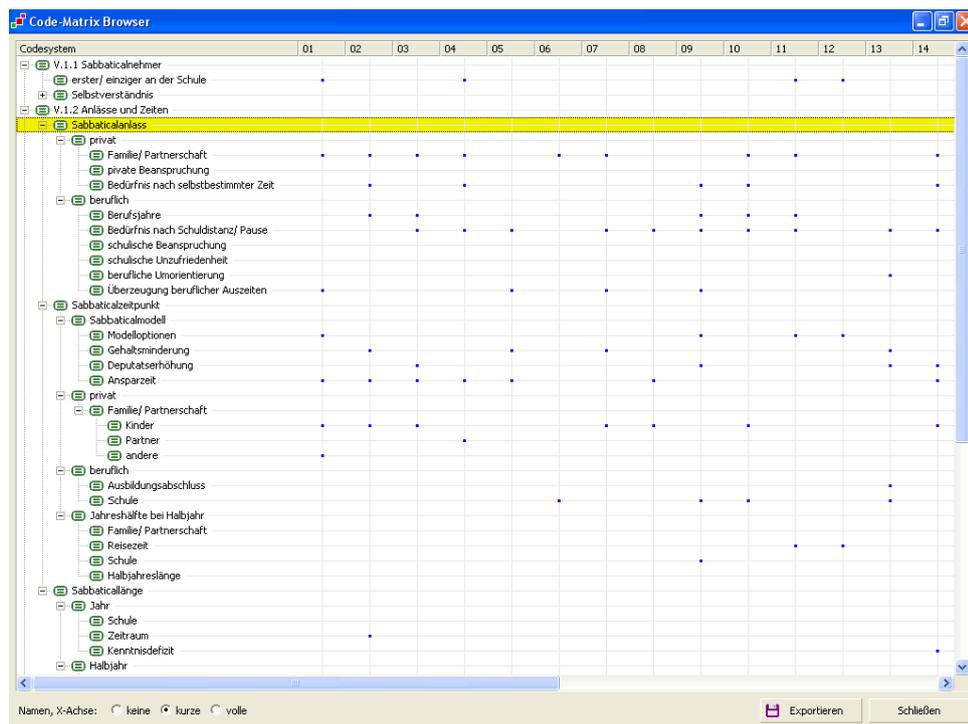


Abb. 9: Auszug aus dem Code-Matrix-Browser in MAXqda2

Zur Unterstützung der Ergebnisinterpretation wurden thematische Verknüpfungen von Kategorien durchgeführt zu den Themen Lehrergesundheit, Lehrerbildung und Schulorganisation. Dabei kamen das „kontrastierende Retrieval“ (Kuckartz 2007, 111) und bei der Berücksichtigung einzelner Unterkategorien das MAXqda2-Verfahren „Code-Hierarchien im Retrieval“ (Kuckartz 2007, 114) zur Anwendung.

Die von Mayring (2003) geforderten letzten Analyseschritte der Ergebnisinterpretation und der Anwendung von Gütekriterien wurden ebenfalls berücksichtigt und sind in Kapitel VI.1 Methodendiskussion zu finden.



## V Ergebnisse der empirischen Untersuchung

### V.1 Sabbaticalverortung im Lebenslauf

Die Sabbaticalverortung im Lebenslauf umfasst die soziodemographischen Daten und Aussagen zum Selbstverständnis der befragten Lehrer/innen sowie Angaben zu Sabbaticalanlässen und Zeiten.

#### V.1.1 Sabbaticalnehmer/innen

Bei der vorliegenden Interviewstudie wurden insgesamt 28 Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Sabbaticalerfahrungen befragt. Der Interviewbezugspunkt war, wenn mehrere Sabbaticals absolviert wurden, immer die erste Auszeit. 17 Befragte sind weiblichen, 11 männlichen Geschlechts. Drei Personen waren zu Beginn des Sabbaticals im Alter zwischen 41 bis 45 Jahre, acht im Alter zwischen 46 und 50, 14 im Alter zwischen 51 und 55 sowie zwei über 55 Jahre alt (1x k. A.; vgl. auch Abb. 10).

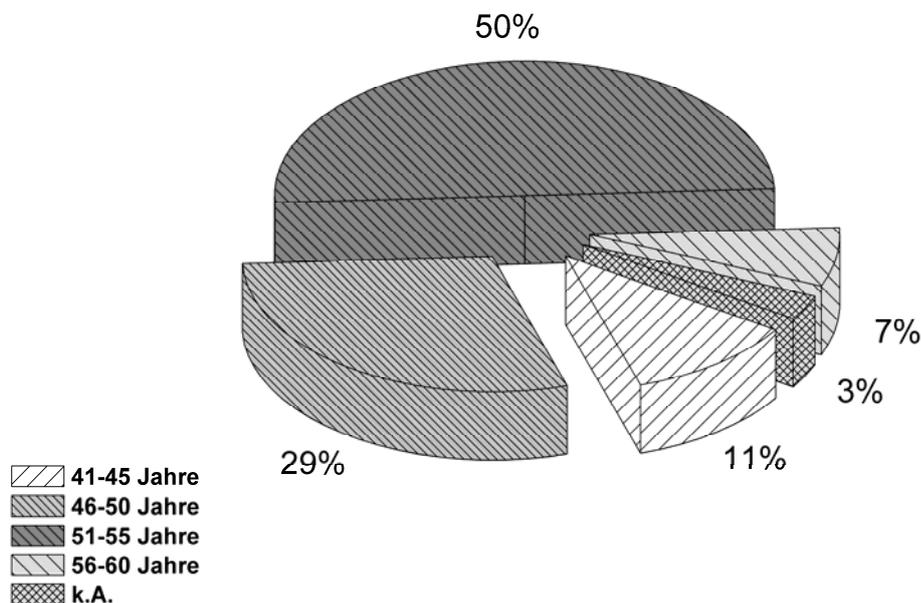


Abb. 10: Alter der Probanden

Der Großteil des Interviewkollektivs war verheiratet oder lebte in eheähnlicher Gemeinschaft und hatte mindestens ein Kind (jeweils 24x). Im selben Haushalt lebten zum Zeitpunkt des Sabbaticals bei 15 Befragten noch mindestens ein (eigenes) Kind. (Übersicht Probanden – privat Tab. 6)

Tab. 6: Probanden – privat

Interview	Geschlecht	Alter zu Sabbaticalbeginn	familiäre Situation zu Beginn des Sabbaticals	Kinder
1	m	51	verheiratet, Kinder noch zu Hause	2
2	w	54	geschieden, single, ein Kind noch zu Hause	2
3	w	53	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
4	w	53	verheiratet, Kinder aus dem Haus	2
5	m	55	verheiratet, Kind noch zu Hause	1
6	w	51	verheiratet, Kind aus dem Haus	1
7	w	47	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
8	m	49	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
9	m	59	geschieden, Freundin, Kind aus dem Haus	1
10	w	53	verheiratet, Kinder aus dem Haus	2
11	w	53	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
12	m	58	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
13	w	45	geschieden, eheähnl. Gemeinschaft, Kinder noch zu Hause	2
14	w	49	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
15	w	0	eheähnl. Gemeinschaft, Kind noch zu Hause	1
16	m	52	verheiratet, Kinder aus dem Haus	2
17	w	48	geschieden, eheähnl. Gemeinschaft, Kinder noch zu Hause	2
18	w	44	ledig, keine Kinder	0
19	w	54	eheähnl. Gemeinschaft, Kind noch zu Hause	1
20	m	48	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	2
21	m	41	ledig, keine Kinder	0
22	w	49	ledig, keine Kinder	0
23	m	47	verheiratet, Kinder aus dem Haus	3
24	w	52	verheiratet, Kinder aus dem Haus	2
25	m	52	verheiratet, Kinder aus dem Haus	2
26	m	47	eheähnl. Gemeinschaft, keine Kinder	0
27	w	52	verheiratet, 1 Kind noch zu Hause	3
28	w	52	verheiratet, Kind aus dem Haus	1

In beruflicher Hinsicht gaben drei der 28 Interviewten an, bei Antritt ihres ersten Sabbaticals eine Schulleitungsfunktion inne zu haben. An Berufsjahren (vgl. Abb. 11) hatten zwei Interviewpartner/-innen bis zehn Jahre hinter sich, sieben zwischen elf und 20 Jahren, 16 zwischen 21 und 30 Jahren und drei mehr als dreißig Jahre einschlägige Berufstätigkeit absolviert.

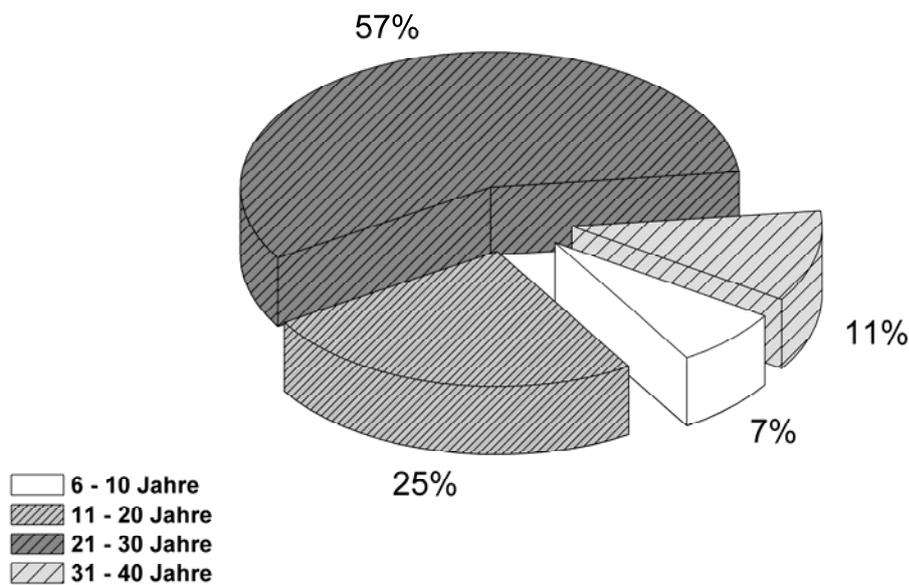


Abb. 11: Berufsjahre der Probanden

Neun Lehrkräfte unterrichteten an einer Gesamtschule, sieben an einer beruflichen Schule, sechs am Gymnasium/ an Gymnasialzweigen (eine Mehrfachnennung, auch angeführt unter Gesamtschule), vier an Grundschulen (eine Mehrfachnennung, auch angeführt unter Gesamtschule), und jeweils eine an einer Hauptschule, Sonderschule, integrierter Grund- und Sonderschule sowie einer Schule für Erwachsene. In einem Fall gibt es ferner eine Abordnung an das Studienseminar (16). Bei den unterrichteten Fächern (vgl. Abb. 12) dominieren Sprachen (Deutsch und Englisch) mit 15 und sieben Nennungen, der gesellschaftswissenschaftliche Bereich (11x) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (insgesamt 7x). Hinzu kommen Fächer wie Kunst (7x), Sport (4x), Musik (2x), EDV/ PC (2x) und mit je einer Nennung, Ethik, Lernhilfe, Gestaltungstechnik, Holztechnik Fachpraxis, Unterricht für praktisch Bildbare, gemeinsamer Unterricht (GU), Arbeitslehre, darstellendes Spiel, Labortechnik.

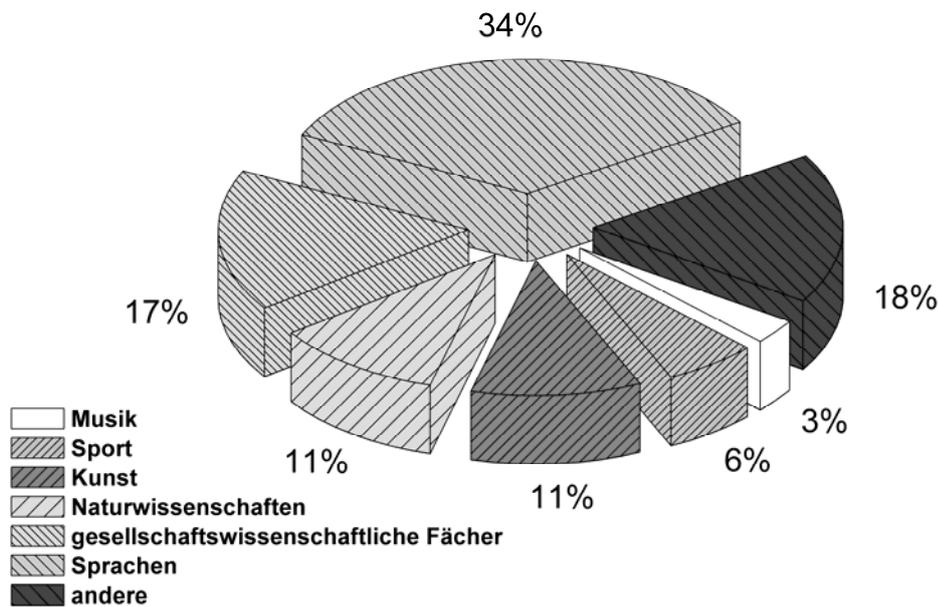


Abb. 12: Unterrichtsfächer der Probanden (Mehrfachnennungen möglich)

Mehrheitlich wird vor Antritt der Auszeit mit voller Stelle gearbeitet (23x), eine Interviewte hatte ihr Deputat reduziert auf 80% und vier auf 75%. (Übersicht Probanden – beruflich Tab. 7)

Tab. 7: Probanden – beruflich

Interview	Berufliche Position	Berufsjahre bis Sabbaticalantritt	Schulform(en)	Fächer	Deputat vor Sabbatical	Deputat nach Sabbatical
1	Lehrer	26	Fachoberschule, Berufsschule, Berufsfachschule	Deutsch, Politik, Ethik	voll	voll
2	Lehrer	31	Gymnasium (Oberstufe)	Deutsch, Englisch	voll	voll
3	Lehrer	25	berufliches Gymnasium	Deutsch, Englisch	voll	voll
4	Schulleitung	20	Grundschule	Deutsch, Englisch, Sport	voll	voll
5	Lehrer	37	additive Gesamtschule, inkl. Oberstufe	Deutsch, Politik, Geographie	3/4	voll
6	Schulleitung	14	Grundschule	Deutsch, Sachunterricht, Kunst	voll	voll
7	Lehrer	23	Grund- und Gesamtschule	Mathematik, Deutsch, Kunst, Sachunterricht	voll	4/5
8	Lehrer	13	Hauptschule	Mathematik, Deutsch, Gesellschaftslehre, PC	voll	4/5
9	Lehrer	25	Teilzeitberufsschule	Technologie, Technik Mathe, Deutsch, Politik & Wirtschaft	voll	voll
10	Lehrer	27	Oberstufengymnasium	Kunst, Politik	voll	voll
11	Lehrer	33	additive Gesamtschule	Englisch, Sport	voll	voll
12	Lehrer	32	integrierte Gesamtschule	Gesellschaftslehre, Sport	voll	voll
13	Lehrer	19	Grundschule	Musik, Deutsch, Kunst	4/5	4/5
14	Lehrer	25	Gymnasium	Deutsch, Politik & Wirtschaft	voll	3/4

Interview	Berufliche Position	Berufsjahre bis Sabbaticalantritt	Schulform(en)	Fächer	Deputat vor Sabbatical	Deputat nach Sabbatical
15	Lehrer	10	integrative Grund- und Sonderschule	Lernhilfe, Kunst, Deutsch	voll	voll
16	Lehrer	26	Teilzeitberufsschule, Fachoberschule, Studienseminar	Gestaltungstechnik, Technische Mathematik, Politik/ Wirtschaft	voll	voll
17	Lehrer	23	Schule für Erwachsene/ Hessenkolleg	Deutsch, Englisch	3/4	3/4
18	Lehrer	17	Gesamtschule, Gymnasium	Biologie, Deutsch	voll	voll
19	Lehrer	26	Abendgymnasium	Englisch	3/4	3/4
20	Schulleitung	21	additive Gesamtschule	Mathematik, Physik	voll	voll
21	Lehrer	8	Gymnasium	Englisch, Kunst	voll	voll
22	Lehrer	15	Teilzeitberufsschule	VWL, BWL, Deutsch, Speditionsbetriebslehre	voll	voll
23	Lehrer	24	Berufsvorbereitung, Fachoberschule	Holztechnik Fachpraxis, EDV	voll	voll
24	Lehrer	29	Sonderschule	Unterricht für praktisch Bildbare und GU	voll	4/5
25	Lehrer	26	Gymnasium	Deutsch, Politikwissenschaft, Arbeitslehre	voll	voll
26	Lehrer	13	integrierte Gesamtschule	Kunst, Sport, darstellendes Spiel	voll	voll
27	Lehrer	26	Gesamtschule	Mathematik, Geographie, Musik	3/4	3/4
28	Lehrer	21	Teilzeitberufsschule, Berufsfachschule	Labortechnik	voll	voll

Bei der Sabbaticallänge entschied sich die Mehrheit für ein volles Jahr (19x), neunmal wurde ein halbes Jahr Auszeit gewählt. Elf Personen absolvierten ihr Sabbatical im Schuljahr 2003/04, sieben 2002/03, sechs 2004/05 und jeweils eine in den Schuljahren 1989/99 bis 2001/ 02. Als Ansparmodus (vgl. Abb. 13; inhaltlich Seite 17ff) wurde siebenmal das Modell 3/4, sechsmal 2/3, viermal 4/5, jeweils dreimal 1/2 (davon einmal Sonderregelung) und 7/8 und einmal 5/6 gewählt. In vier Fällen wurde das Sabbatical mithilfe von Überstunden angespart, dreimal im Laufe von sechs und einmal von vier Jahren. Einen Sonderfall stellt die Möglichkeit dar, erst die Auszeit nutzen und anschließend nacharbeiten zu können (27). (vgl. Übersicht Probanden – Sabbatical Tab. 8)

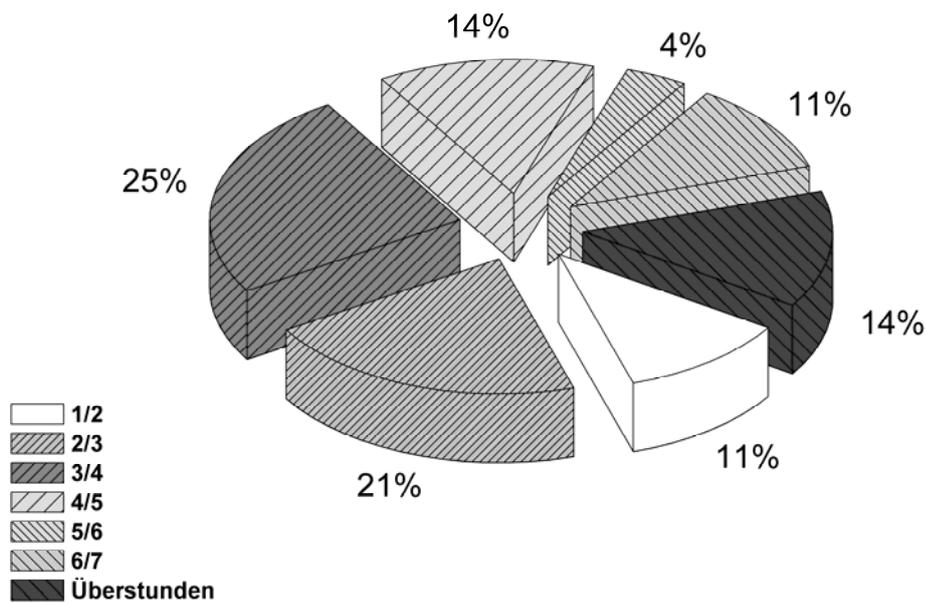


Abb. 13: Gewählter Ansparmodus der Probanden

Sechs Befragte erklären, dass sie die erste Person (04; 11; 12; 17; 24; 28; ähnlich zweite: 01; eine parallel: 21) an ihrer Schule waren, die ein Sabbatical gemacht hat. Vier (04; 11; 17; 24) ergänzen dass sie bis zum Zeitpunkt des Interviews auch die einzige geblieben sind, in einem Fall werden zwei weitere Nachahmer angeführt (12).

Tab. 8: Probanden – Sabbatical

Interview	Sabbaticallänge	Sabbaticalzeitraum	Ansparmodus
1	1	01.08.2003-31.07.2004	3/4
2	1	01.08.2003-31.07.2004	3/4
3	1	01.08.2001-31.07.2002	2/3
4	1	01.08.2003-31.07.2004	2/3
5	1	01.08.2003-31.07.2004	2/3
6	1	01.08.2003-31.07.2004	3/4
7	1	01.08.2002-31.07.2003	4/5
8	1	01.08.2002-31.07.2003	5/6
9	0,5	01.08.2004-31.01.2005	6 Jahre 2 Überstunden
10	1	01.08.2003-31.07.2004	4/5
11	0,5	01.08.2003-31.01.2004	7/8
12	0,5	01.08.2003-31.01.2004	7/8
13	1	01.08.2002-31.07.2003	4/5
14	1	01.08.2000-31.07.2001	2/3
15	1	01.08.2004-31.07.2005	4/5

Interview	Sabbaticallänge	Sabbaticalzeitraum	Ansparmodus
16	0,5	01.08.2004-31.01.2005	6 Jahre 2 Überstunden
17	1	01.08.2002-31.07.2003	3/4
18	1	01.08.2004-31.07.2005	3/4
19	0,5	01.02.2003-01.08.2003	4 Jahre 2 Überstunden
20	0,5	01.02.1999-31.07.1999	2/3
21	1	01.08.2003-31.07.2004	3/4
22	1	01.08.1999-31.07.2000	3/4
23	0,5	01.02.2005-31.07.2005	6 Jahre 2 Überstunden
24	1	01.08.2002-31.07.2003	1/2
25	1	01.08.2002-31.07.2003	1/2
26	1	01.08.2004-31.07.2005	2/3
27	0,5	01.08.2003-31.01.2004	1/2 mit Sonderregelung
28	0,5	01.02.2004-31.07.2004	7/8

### Einzelprofile und Selbstverständnis

Im Folgenden werden die zuvor subsumierten Sozialdaten für jede Person einzeln angeführt und mit Hinweisen zum Selbstverständnis ergänzt. Welche Aussagen unter letzterem gefasst werden, legt das gleichnamige Codememo fest:

*Das Selbstverständnis repräsentiert das Verständnis gegenüber der eigenen Person in Form von selbstbezogenen Informationen, die eingebettet sind in die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen natürlichen und sozialen Umwelt. (vgl. Seite 128)*

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang solche bewertenden und deutenden Aussagen die eigene Person betreffend, die übergreifend ihre Lebens- und Arbeitssituation kennzeichnen. Teilweise kann es sich dabei auch um ‚Man-/ Wir-Aussagen‘ handeln, wenn die eigene Person darunter subsumiert wird. Ausgeschlossen sind harte Fakten, wie Sozialdaten.*

01 ist männlich, 51 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder, die noch zu Hause leben. Ein Kind ist behindert. Er ist seit 26 Jahren Lehrer und mittlerweile an einer Berufsschule in den Fächern Deutsch, Politik und Ethik in Vollzeit tätig. Sein Motto lautet „im Augenblick leben“ (01: 104) und ein Teil seines Selbstverständnisses besteht aus Pflichtbewusstsein gegenüber privaten und beruflichen Belangen („was gemacht werden muss, mache ich“ 01: 29), verbunden mit einem Anteil Selbstschutz („Da muss man sich irgendwie schützen“ 01: 33). Er ist davon überzeugt, dass er im Vergleich als „Berufsschullehrer ein schönes Leben“ hat und die Arbeit auch „mal auf sich beruhen lassen“ kann. Erholung muss man sich seiner Meinung nach durch Vorleistung

verdienen: „Das heißt, man muss so ein ausgewogenes Verhältnis, auch so ein Gefühl, das ist angemessen, das passt zu dem, was man vorher geleistet hat“ (01: 84).

02 ist weiblichen Geschlechts, 54 Jahre alt, geschieden und hat zwei Kinder, von denen eines zu Beginn des Sabbaticals noch zu Hause wohnt. Seit 31 Jahren ist sie Gymnasiallehrerin, zuletzt tätig an einem Oberstufengymnasium in den Fächern Deutsch und Englisch. Sie ist nach eigenen Aussagen eine innerlich jung gebliebene Frau mit einem Hang zum Perfektionismus und in ihrer Mutterrolle tendenziell „übersorgerisch“ (02: 21). Beruflich ist sie „sehr gerne Lehrerin“ (02: 23), ohne ein „Karrieremensch“ (02: 95) zu sein und versteht sich als „alte Häsin“ (02: 49), die sich insbesondere durch ihren „Enthusiasmus“ (02: 69) auszeichnet. Gleichzeitig fühlt sie sich für ihre Schüler/innen auch bei persönlichen Problemen verantwortlich und ist „niemand, der also viel zu Hause bleibt“ (02: 57), wenn es einem nicht so gut geht. Sie liebt England und beschreibt sich infolge dessen als „Anglophile“ (02: 25). Als Mutter und Lehrerin empfindet sie sich „stark nach außen gerichtet“ (02: 25), mit einer Tendenz „sich selbst aus den Augen“ (ebd.) zu verlieren. Sie ist überzeugt davon, dass „jeder auch ein Recht auf seine Persönlichkeitsentfaltung im Laufe des Lebens“ (02: 75) hat, „weil nur durch die eigene Entwicklung man auch auf andere segensreich wirken kann“ (02: 81).

03 ist eine 53jährige Berufsschullehrerin mit den Fächern Deutsch und Englisch und einer 25jährigen Berufserfahrung. Sie ist verheiratet und lebt zusammen mit ihrem Mann und einem Kind. Ein weiteres ist bereits aus dem elterlichen Haus ausgezogen. Als Fremdsprachenlehrerin ist sie davon überzeugt, dass das Erlernen einer Sprache, guten Unterricht vorausgesetzt, einhergeht mit dem Erwerb von Landeskenntnissen und einem „anderen Blick auf die Welt“ (03: 59). Nach über 20 Jahren im Schuldienst ist sie zwangsläufig einem „Trott“ (03: 23) verfallen, der u. a. dadurch gekennzeichnet ist, in erster Linie etwas zu geben, statt zu nehmen („man zehrt immer und gibt quasi immer ab“ 03: 83) und sich in stetiger Alarmbereitschaft für schulische Themen zu befinden. Sie versteht sich dabei nicht als „jemand, der fürchterlich da irgendwie jault und stöhnt oder so was, was die Arbeit in der Schule angeht“ (03: 105).

04 ist weiblich, 53 Jahre alt, verheiratet. Sie hat zwei Kinder, die beide bereits ausgezogen sind und ist Schulleiterin einer Grundschule. Ihre Fächer umfassen Deutsch, Englisch und Sport, die sie seit 20 Jahren unterrichtet. Hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses wird sie ihrem Anspruch als Klassenlehrerin aufgrund ihrer ergänzenden Verwaltungstätigkeit im Rahmen der Schulleitung nicht immer gerecht. Ihre Tätigkeit wird von dem Gefühl begleitet „nie fertig“ (04: 35) zu sein und „viele Dinge“ (04: 79) als Schulleiterin zu bearbeiten, „die für andere gar nicht

sichtbar sind“ (ebd.). Die „Freiheitsgrade“ (04: 35) des Lehrerberufs gehen bei ihr „immer mit einem schlechten Gewissen“ (ebd.) einher, Arbeitsaufgaben verschoben zu haben und sie weiß, dass, „wenn man es nicht macht, kriegt man eben postwendend die Quittung“ (ebd.). Dies ist verbunden mit dem Empfinden „nicht ersetzbar zu sein“ (04: 79), obwohl sie die Erfahrung gemacht hat: „dass es auch ohne mich läuft“ (ebd.). Bis zu einem Alter von 65 Jahren der Grundschullehrertätigkeit nachzugehen, empfindet sie als „zuviel“ (04: 103) und sie glaubt sich zugestehen zu müssen, auch „älter“ (ebd.) zu werden. Mit zunehmendem Alter gewinnt aus ihrer Sicht schließlich der „Zeitfaktor“ (04: 119) gegenüber dem Geld an Bedeutung.

05 ist 55 Jahre alt, männlich, verheiratet und hat ein adoptiertes Kind, das noch zu Hause wohnt. Er ist mit einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle Lehrer an einer additiven Gesamtschule in den Fächern, Deutsch, Politik und Geographie, seit 33 Jahren im Schuldienst tätig und nach eigener Überzeugung „68er“ (05: 89). Seine „eigene Körperlichkeit“ (05: 21) empfindet er als „sehr gesund“ (ebd.) und er frönt umfangreich seiner Reiseleidenschaft sowie dem „Fernweh“ (05: 49). Er hält sich für „nicht gut organisiert“ (05: 39), aber mit einem „durchaus intakten Sicherheitsdenken“ (ebd.) ausgestattet und behält gerne die „Kontrolle darüber, wie es jetzt weitergeht“ (05: 37). Da er die berufliche Tätigkeit als Lehrer gleichzeitig als „keine falsche Wahl“ (05: 7) bezeichnet („ich fühle mich mit dem Beruf nicht verheiratet, also es ist mehr als ein Job“ ebd.), führt er „zwei Leben“ (05: 13), die in ihrer Kombination zu einer grundsätzlichen „Lebenszufriedenheit“ (05: 49) führen:

„[...] dieses Fernweh, das heißt, das Heimweh nach anderen Lebenszuschnitten, das habe ich kanalisieren können, vielleicht durch die Reisen, und kann dann auch in einer, finde ich, befriedigenden Weise, meinen beruflichen Pflichten und der Verantwortung gegenüber denen, die mir anvertraut sind, gerecht werden.“ (05: 49)

Er ist überzeugt davon, dass „wenn man gelernt hat, sich zu bewegen und zu verhalten und auf Situationen einzulassen, der mag das nicht mehr missen“ (05: 73). Dies führt einerseits für ihn zu einer „Angst“ (ebd.) vor „Behinderungen, körperlichen Immobilitäten“ (ebd.) und andererseits zu einem entsprechenden Anspruch, diese Fähigkeiten an die eigenen Schüler zu vermitteln: „aber ich denke mir auch was dabei, und ihnen diese Bewegungsfähigkeit zu vermitteln, die Ebene, eine ist, körperlich mobil zu sein und vor allem eben geistig mobil zu sein“ (ebd.). Beruflich schätzt er das Unterrichten in der Förderstufe, die er auch als „Gärtchen Ausländerklasse“ (05: 19) bezeichnet, weil ihm da keiner reinredet, was „Lehrer ganz gerne manchmal [mögen]“ (ebd.).

06 ist 51 Jahre alt, verheiratet und hat ein Kind, das noch zu Hause wohnt. Sie ist seit 14 Jahren als Lehrerin tätig und zum Zeitpunkt des Interviews Schulleiterin einer Grundschule. Ihre Fächer sind Deutsch, Englisch und Sport. Hinsichtlich ihres Selbstverständnisses lässt sie sich insbesondere über die Tätigkeit als Lehrerin und die Bereiche „Routine“ (06: 55) vs. „Innovation“ (ebd.) aus. Der berufliche Alltag einer Lehrkraft ist „durch diese verschiedenen Ansprechpartner und die verschiedenen Bedürftigkeiten und Interessenspole [...] sehr dicht“ (06: 43). Bzgl. der eigenen Arbeitsbelastung ist sie der Überzeugung, unter der Voraussetzung, dass „man gerne und viel arbeitet“ (06: 31), dass „60 Stunden schon grenzwertig und mehr als 60 [...] einfach nicht gesund“ (ebd.) sind. Gepaart mit dem Empfinden, dass in kleineren Arbeitsgruppen nach einiger Zeit „die Grenzen zwischen Arbeit und Privatem verschwimmen“ (06: 25), erkennt sie für jeden Arbeitnehmenden eine Notwendigkeit die eigene Berufstätigkeit in „Intervallen von Arbeit“ (06: 53) zu organisieren. Neben einer bestimmten „Verbundenheit und einer [...] Entwicklungsbereitschaft im Bereich von Arbeit“ (06: 69) hält sie Auszeiten für wichtig, weil diese „gewährleisten, zu reflektieren“ (06: 63). Entsprechend findet sie es nicht gut, „wenn Schulleitungen so lange auf so Posten sitzen“ (06: 25).

07 ist weiblich, 47 Jahre alt und verheiratet. Sie hat zwei Kinder, von denen zum Zeitpunkt des Sabbaticals, eines noch zu Hause wohnte. Als Lehrerin tätig ist sie seit 23 Jahren, zuletzt in einer Grund- sowie parallel in einer Gesamtschule. Ihre Fächer sind Deutsch und Mathematik, im Grundschulbereich auch Sachunterricht und Kunst. Sie kann „sehr gut organisieren“ (07: 245) und „sehr viel Sachen auf einmal machen“ (ebd.). Privatleben und Berufstätigkeit lassen sich für sie gut miteinander vereinbaren, ohne sich persönlich zu sehr vereinnahmen zu lassen:

„Aber eigentlich kann ich schon immer ganz gut Schule ist hier und ich bin hier, musste ich ja auch immer. Mit zwei Kindern kann ich nicht die ganze Zeit, wenn ich mit meinen Kindern zusammen bin, auch noch an meine schulischen Probleme denken und umgekehrt eben auch nicht. [...] Ein Kind ist so wie es ist und in der Schule beschäftige ich mich damit, aber ich habe auch nicht den Anspruch mehr irgendwie dieses Kind umzuerziehen oder die Verantwortung zu übernehmen, wie man das so gerne macht, wenn man halt noch nicht so viel Erfahrung hat“ (07: 261).

Ihre Tätigkeit als Lehrer sieht sie nicht in der „Schulsozialarbeit“ (07: 276) („das ist Schulsozialarbeit und ist nicht mein Job als Lehrer“ ebd.) und sie hält es für „bescheuert“ (07: 270) sich „freiwillig nachmittags hinzusetzen“ (ebd.) und zusätzlich Schüler/innen zu betreuen. Sie hat es nach eigenen Aussagen nicht nötig, sich ausschließlich durch ihre Berufstätigkeit „zu beweisen“

(07: 195) und empfindet sich auch dann als „was wert“ (ebd.), wenn sie nicht „in diesem Nützlichkeitsprozess“ (ebd.) funktioniert. Kooperationen mit anderen empfindet sie als „ganz nett“ (07: 266) und eine Gelegenheit zur „Reflexion“ (ebd.). Der Schulleitung gegenüber weiß sie, wie sie aufzutreten hat:

„[...] man muss das ja immer so ein bisschen verpacken, damit die nicht glauben, man würde da zu eigenmächtig irgendwas im Hintergrund an Fäden ziehen. Es sind ja immer sie selber, die die Fäden ziehen und den Eindruck kann man ihnen ja auch durchaus lassen“ (07: 239).

Als guter Lehrer, davon ist sie überzeugt, benötigt „man einfach andere Lebenserfahrungen“ (07: 411), was sie mit ihrem abwechslungsreichen Berufsverlauf erläutert und Schulwechsel als potenzielle „Chancen“ (07: 224) verstehen lässt. Gleichzeitig hegt sie keine Zweifel daran, dass „man natürlich sich selber auch mitbringt“ (07: 245), überall mit hinnimmt und sich „nicht grundlegend verändert“ (ebd.). Entsprechend begleitet jeden Lehrer der Gedanke über den Schulalltag hinaus „wie könnte ich dies noch benutzen und jenes benutzen“ (07: 294).

08 ist männlich, verheiratet mit 07 und hat entsprechend zwei Kinder, von denen eines noch im elterlichen Haus lebt. Er ist 49 Jahre alt, Hauptschullehrer seit 13 Jahren mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Gesellschaftslehre und PC. Nach eigenen Aussagen ist er „ganz gern in der Schule“ (08: 250) tätig, auch wenn man immer „funktionieren“ (08: 210) muss und die intensive Beziehungsarbeit zu Schülern und Kollegen „anstrengend ist“ (08: 258). Um nicht zu „verblöden“ (08: 256), benötigt er „immer wieder intellektuelle Herausforderungen auch im Alltag“ (ebd.) und „ein gewisses Vorhaben“ (08: 200) für den nächsten Tag: „Also ich kann nicht gut aushalten so wochenlang, so rumzuhängen“ (08: 129).

09 ist männlichen Geschlechts, 59 Jahre alt und geschieden. Seine Tochter lebt temporär im Ausland und er hat eine Freundin. Seit 25 Jahren ist er Berufsschullehrer, zum Zeitpunkt des Sabbaticals tätig in einer Teilzeitberufsschule in den Fächern Deutsch, Technologie, Technik Mathematik sowie Politik und Wirtschaft. Er bezeichnet sich als „sehr stolzen Vater“ (09: 55), „gutmütig“ (09: 57; ähnlich 51) und unordentlich („Ich bin so ein bisschen – wie heißt es so schön [...] wenn man alles sammelt“ 09: 67). Beruflich ist er „wirklich gerne Lehrer“ (09: 9) und „ziemlich engagiert“ (09: 7), bei der Berufsentwicklung für den „Mediengestalter“ (ebd.) oder im „Prüfungsausschuss“ (09: 49) der IHK, um bspw. zu wissen, „was auf die Schule zukommt“ (ebd.), wobei er davon ausgeht, dass eine zu lang andauernde Berufstätigkeit in einem Bereich zu Betriebsblindheit führt („der zulange in einem Betriebsbereich drin ist, wird ein bisschen

betriebsblind“ 09: 15). Er ist häufig von „schlechtem Gewissen“ (09: 37) anderen gegenüber geplagt und vermutet „nicht so ganz daneben“ (09: 121) zu sein, weil die Kollegen ihm gegenüber „toll“ (ebd.) sind. Mit Blick auf die Schüler/innen ist er überzeugt, dass „nicht nur das Arbeitsergebnis“ zählt, sondern auch „dass sie etwas erkannt [haben] für sich selber“ (09: 105).

10 ist weiblich, 53 Jahre alt, verheiratet und Mutter zweier erwachsener Kinder. Sie ist seit 27 Jahren Lehrerin und mittlerweile tätig an einem Oberstufengymnasium in den Fächern Politik und Kunst. Auch wenn sie auf dem Land wohnt, fühlt sie sich dem städtischen Leben verbunden („Ich bin eigentlich so, ich würde viel lieber in der Stadt leben“ 10: 51). Im Kollegium fühlt sie sich der „Kellerfraktion“ (10: 143), dem „Orcus“ (ebd.) zugehörig, zu der neben den Kunstlehrer/innen auch die Naturwissenschaftler/innen zählen, was ihrer Überzeugung entgegenkommt, dass das „auch Dinge [sind], die so ineinander greifen“ (ebd.). Als Teil der „68er“ (10: 87) fühlt sie sich „einer utopischen Vorstellung von Lehrer“ (10: 139) verpflichtet, dem „humanistischen Bildungsideal“ (10: 141), mit dem Hauptanliegen, „irgendetwas zu lernen, etwas Eigeninitiative einfach umzusetzen“ (10: 47). Ein „Teil von dieser Utopie“ (10: 49) ist es für sie, „dass man über Inhalte irgendetwas verändern kann, dass man jemanden fördern kann, dass du so Stellen findest, an denen plötzlich Neugier einsetzt“. Im Fach Politik entfällt aus ihrer Sicht zunehmend die „gesellschaftspolitische Funktion“ (10: 19), was sie „wahnsinnig“ (10: 17) macht. Im Kunstbereich erscheint ihr der Lehrerberuf seltsam, weil „er alles ermöglicht, nur gerade im [...] handwerklichen Bereich, wo es mir dann Spaß machen würde, zu wenig von allem hat“ (10: 155). Unvorstellbar ist es für sie im Unterricht „irgendetwas zweimal“ (10: 129) zu machen, weil jede Schüler/innen/gruppe unterschiedlich ist. Teilweise befindet sie sich, nach eigener Aussage, „auf der falschen Seite“ (ebd.), nämlich auf der der Schüler/innen, wenn es bspw. gilt die „Schwellenvorbereitung“ (ebd.) von Kollegen zu entlarven oder wenn Befangenheit bei der Notengebung auftritt („Mir ist inzwischen das Soziale wichtiger, ich bin total befangen und dann habe ich es [die Referendarsausbildung, S. H.] abgegeben“ 10: 151). Umgekehrt erwartet sie, „dass die [Schüler, S. H.] einen teilhaben lassen an ihren Sachen“ (10: 141), an ihrer Kultur, denn gute Lehrer „müssen die junge Generation lieben“. Sie ist gleichzeitig überzeugt davon, dass Lehrer dazu neigen, „sich ausnutzen zu lassen ohne Ende“ (10: 171) und ein „Helfersyndrom haben“ (ebd.). Ihre eigene Strategie ist es, zu sagen, „die und die Zeiten sind dazu da und die anderen, die sind für mich da“ (10: 179). Schulverwaltung ist für sie gleichbedeutend mit „Bürokratie, ist Hierarchie, ist Macht“ (10: 151), zu der man sich in „Abhängigkeit“ (10: 151) befindet:

„Aber es gibt da so manche Dinge, die muss man sich einfach als Mensch nicht gefallen lassen oder es fällt einem schwer. Denn wir haben mal eine Hand gehoben als Beamte. Und die Hierarchie ist da und darauf braucht man nicht hingewiesen zu werden.“ (10: 35).

Ihr „Pflichtbewusstsein“ (10: 83) gegenüber der Schulleitung hat sich im Laufe der Zeit gewandelt, so lehnt sie bspw. Unterrichtersatzaufgaben im Krankheitsfalle ab: „Wenn ich krank bin, bereite ich nichts vor, dann bin ich nämlich krank“ (ebd.).

11 ist weiblich, 53 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder, von denen eines das elterliche Haus bereits verlassen hat. Sie ist Lehrerin für Englisch und Sport seit 29 Jahren und zum Zeitpunkt des Sabbaticals an einer additiven Gesamtschule tätig. Sie ist nach eigenen Angaben, Optimistin („Ich glaube, wenn ich positiv eingestellt bin, klappt das auch“ 11: 290), „aktiv“ (11: 71; auch sportlich: „wir laufen gerne“ 11: 296), „künstlerisch sehr interessiert“ (11: 176), geht „gerne auf Leute zu“ (11: 128) und kann gut „Loslassen“ (11: 68; ähnlich „Wir sind sowieso auch nie Telefonierer von unterwegs, die dann anrufen müssen, oder Steht das Haus noch? Ist dies und jenes? Überhaupt nicht“ ebd.). Beruflich ist sie „gerne Lehrer, trotz aller Sachen, die dann sich verändert haben“ (11: 31) und das ist ihr „irgendwo auf den Leib geschrieben“ (11: 156), was sie daran merkt, dass sie gedanklich der Lehrerberuf überallhin „begleitet“ (11: 158). Die Schüler liegen ihr „am Herzen“ (11: 60) und sie sieht es als ihre Aufgabe „Allgemeinwissen“ (11: 163) über vorgeschriebene Inhalte aus Büchern hinaus zu vermitteln. Ihr wöchentliches Arbeitspensum wird ihrer Meinung nach von Außen selten angemessen gewürdigt („von Außen sieht man das – glaube ich – nie so“ 11: 60).

12 ist 58 Jahre alt, männlich, verheiratet mit 11 und lebt entsprechend noch mit einem von zwei Kindern zusammen. Er ist Lehrer seit 32 Jahren und tätig an einer integrierten Gesamtschule in den Fächern Gesellschaftslehre und Sport. Zusammen mit seiner Ehefrau ist er künstlerisch interessiert und sportlich aktiv. Als Nachteil des Lebens eines Lehrerehepaars empfindet er „dass man am Mittagstisch dann oftmals seinen Dampf ablässt“ (12: 281). Beruflich betont er die Fremdbestimmtheit: man „muss mitschwimmen“ (12: 212), den „Zeitdruck“ (12: 178: „das muss ich erledigen“) und die nicht enden wollenden Arbeitsaufgaben:

„Man hat im Prinzip auf dem Schreibtisch immer so einen Zettel liegen von Dingen, die abgearbeitet werden müssen, die man abhaken kann und Dinge, die dann offen bleiben, die man verschiebt für morgen, übermorgen oder nächste Woche erst.“ (12: 59).

13 ist weiblich, 45 Jahre alt und geschieden. Mit ihren zwei Kindern und ihrem neuen Lebenspartner lebt und wohnt sie zusammen. Sie ist Lehrerin seit 19 Jahren und zuletzt mit einer 4/5-Stelle an einer Grundschule in den Fächern Deutsch, Kunst und Musik tätig. Inoffiziell ist sie stellvertretende Schulleiterin: „Ich bin zwar auch stellvertretende Schulleiterin aber nicht offiziell. Wir sind da ein so kleines Kollegium, ich bin da nur per Akklamation.“ (13: 21). Z. T. ist sie nach eigener Einschätzung ein „sehr unzufriedener Mensch“ (13: 96), obwohl sie es beruflich „okay“ (13: 114) findet den Lehrerberuf „auch“ (ebd.) zu machen. Sie genießt es „mit Kindern einzeln zu arbeiten“ (13: 118), was „in der Schule halt nicht geht“ (ebd.). Hinsichtlich des Lehrerberufs fühlt sie sich „auf Gedeih und Verderb ausgeliefert“ (13: 186), weil man „nur richtig raus kann, wenn man richtig krank ist“ (ebd.) und man „ja nicht vorher aufhören kann“ (ebd.). Außerdem „sieht ja immer keiner, dass man in den Ferien auch was tut“ (13: 142). Ihre „Schwachstelle“ (13: 172) ist zugleich „Berufskrankheit“ (ebd.), nämlich der Hang zum „Burnout“ (13: 48). Infolge dessen ist sie überzeugt davon, dass „wenn man mit anderen Menschen arbeitet“, man „ein Stück die Fähigkeit haben oder auch immer wieder daran arbeiten [muss], dass man sich distanzieren und abgrenzen kann“ (13: 166). Gleichzeitig favorisiert sie die Supervision: „Ich denke jeder, der therapeutisch arbeitet, braucht irgendwann und Lehrer bräuchten sie [die Supervision, S. H.] auch“ (13: 156).

14 ist 49 Jahre alt, weiblich, verheiratet und lebt mit einem von zwei Kindern noch gemeinschaftlich zusammen. Seit 25 Jahren ist sie Lehrerin für Deutsch, Politik und Wirtschaft, aktuell an einem Gymnasium. Sie ist nach eigenen Aussagen ein „sehr offen[er]“ (14: 108) und „strukturierter Mensch“ (14: 88), sie sagt bspw., wenn es ihr „schlecht geht“ (14: 108). Beruflich fühlt sie sich als „Projektante“ (14: 112), „keine Kunstdidaktikerin“ (14: 116), die „funktioniert“ (14: 126) wie alle Kollegen, weil es so „wenig Spielraum“ (14: 126) im Lehreralltag gibt. Sie glaubt, dass sie von den Kolleg/inn/en insbesondere aufgrund ihres „routinierte[n]“ (14: 104) und „professionelle[n] Vorgehens“ (ebd.) geschätzt wird.

15 ist weiblich und lebt in einer eheähnlichen Beziehung mit ihrem Sohn in einer Hausgemeinschaft. Zu ihrem Alter gibt sie keine Auskünfte. Sie ist Sonderschullehrerin an einer integrativen Grund- und Sonderschule in den Fächern Deutsch, Kunst und Lernhilfe tätig. Ihren Beruf übt sie seit zehn Jahren „sehr gerne aus“ (15: 86) und empfindet es „phasenweise auch als Erholung [...] aus diesem häuslichen Rahmen auszubrechen und dann in die Schule zu gehen“ (ebd.). Auch in ihrer Freizeit braucht sie „nur ein Gespräch mitzubekommen“ (15: 82), um sich sofort „voll“ (ebd.) im Thema Schule zu befinden. Eine Stundenreduktion kommt für sie nicht in Frage, weil

„wenn man reduziert, verschwindet ja in dem Sinne auch nicht die Arbeit“ (15: 14). Die „Sonderpädagogik“ (15: 106) hat aus ihrer Sicht „ganz andere Aufgaben“ (ebd.) als die Klassenführung. Übernimmt sie dennoch eine solche, verliert sie oft „den Überblick“ (15: 28) zum Verhältnis von „Normalbereich“ (ebd.) zu „Sonderschülern“ (ebd.) und ist deshalb überzeugt von der Kontaktpflege zu anderen „Sonderschullehrern“ (ebd.). Insgesamt ist sie jemand, der sehr „auf Sicherheit drauf aus ist“ (15: 42), insbesondere in finanzieller Hinsicht („ich gebe immer nur das aus, was auf meinem Konto ist“ 15: 8). Gleichzeitig lässt sie teilweise das Schicksal entscheiden: „Ja, ich spiele dann auch immer, ich denke, dann ist es auch gut“ (15: 50).

16 ist 52 Jahre alt, männlich und lebt mit seiner Ehefrau, die beiden Kinder sind bereits ausgezogen, zusammen. Seit 26 Jahren Berufsschullehrer, unterrichtet er zum Zeitpunkt des Sabbaticals in den Bereichen Teilzeitberufsschule und Fachoberschule die Fächer technische Mathematik, Politik/ Wirtschaft und Gestaltungstechnik. Gleichzeitig ist er teilabgeordnet an ein Studienseminar zur Betreuung von Lehramtsanwärter/inne/n. Er beschreibt sich als „Pflichttyp“ (16: 168), der sowohl privat („wir haben halt diese Pflegesituation und da ist es halt schon erforderlich, dass ich mich öfter mal blicken lasse, keine Frage“ 16: 88) als auch beruflich („ich habe halt Referendare betreut und konnte dann [...] nicht sagen: »So liebe Leute, jetzt macht mal euer Staatsexamen alleine.«“ 16: 68) nicht aus seiner Haut kann („vielleicht eine Prägung, war es einfach zu stark in mir drin“ 16: 126). Da er „lange Jahre in diesem Bereich [Schauwerbe, S. H.] tätig gewesen“ (16: 140) ist, liegt dieser ihm „sehr stark am Herzen“ (ebd.). Die Entwicklung zum „Handlangerberuf“ (16: 142) missfällt ihm und ist schwierig vereinbar mit seinen „Ansprüchen für die Ausbildung“ (16: 88), seinen „Ansprüchen in beruflicher Hinsicht“ (ebd.), „einen sehr hohen Qualitätsstandard in der Ausbildung zu definieren“ (16: 142). So sieht er es als seine Aufgabe als Lehrer seine Schüler/innen „zu sensibilisieren“ (16: 144) für die „Möglichkeit, auch in andere gestalterische Bereiche auszuweichen“ (ebd.).

17 ist 48 Jahre alt, weiblich, geschieden und lebt mit ihren zwei Kindern und ihrem Lebensgefährten zusammen. Sie ist seit 23 Jahren Lehrerin für Deutsch und Englisch und derzeit mit einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle am Hessenkolleg (Schule für Erwachsene) tätig. Ihren Beruf als Lehrerin übt sie „sehr gerne“ (17: 88) aus. Sie ist vertraut mit den jährlichen Routinen („Und halt wenn man seinen Job schon so lange gemacht hat, dann ist irgendwie nicht unbedingt das Gefühl, dass da jetzt so ganz schreckliche neue Dinge auf einen zukommen, ne?“ 17: 88) und hat das Gefühl, dass „das Lehrerdasein, wenn man nur in dieser Mühle die ganze Zeit drin ist, [...] einen ja auch ein

Stückweit vom Leben [entfernt]“ (17: 110). Familiär geht „jeder seiner Wege“ (17: 104), was ihr den „Raum für die Schule“ (ebd.) gibt, den sie sich „auch nehmen kann“ (ebd.).

18 ist seit 17 Jahren Lehrerin der Sekundarstufe 2 für Deutsch und Biologie. Zum Zeitpunkt des Sabbatjahres arbeitet sie zu Teilen an einer Gesamtschule und einem Gymnasium. Sie ist 44 Jahre alt, ledig und hat keine Kinder. Nach eigenen Aussagen ist sie kein fauler Mensch („wenn ich lang irgendwo rum sitze, werde ich müde und schlapp“ 18: 134), der spontanes Handeln bevorzugt („Dann ergibt sich was, aber das ich mich so festlege, das ist bei mir nicht so“ 18: 150) und davon überzeugt ist, dass jegliche Erfahrung ihn beeinflusst („die Dinge, die man im Leben erlebt, nimmt man ja immer irgendwie auf“ 16: 156). Sie ist „im Grunde“ (18: 122) „ganz gern Lehrerin“ (ebd.) und „mit der Schule irgendwie ausgelastet“ (18: 88).

19 ist weiblich, 54 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrem Kind und ihrem Lebensgefährten in einer Wohngemeinschaft. Seit 26 Jahren ist sie Englischlehrerin, zuletzt tätig an einem Abendgymnasium mit einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle. Beruflich definiert sie sich in Abgrenzung zu anderen, so ist ihr „Arbeitsalltag [...] nicht so belastend, wie der einer Vollzeitkollegin oder eines Vollzeitkollegen“ (19: 33) und sie gehört weder zu den „Typen [...], die sich so einen lauen Lenz machen und so auch zynisch mit Schülern umgehen“ (19: 149), noch zu denen, „die einen Perfektionismus entwickeln, der ganz grauenhaft ist. Die sich kaputt machen mit den Ansprüchen, die sie an sich selbst stellen und doch immer wieder erfahren, dass sie sie gar nicht verwirklichen können innerhalb dieses Rahmens“ (ebd.). Sie gehört hingegen „zu den paar relativ pragmatisch orientierten Leuten“ (19: 151):

„Ich glaube natürlich von mir selbst, dass ich schon einen Anspruch an meine Arbeit habe und ich möchte auch mitgestalten an der Schule. Aber ich glaube auch nicht, dass ich Herkules bin. Ich arbeite so viel, wie ich es für nötig halte, aber ich bin nicht jemand, der eine Arbeit sich fünfmal vornimmt und korrigiert, um noch vielleicht den allerletzten Fehler zu finden. Ich weiß, meine Arbeitszeit ist so bemessen, dass ich pro Arbeit ungefähr so und soviel Korrekturzeit aufwenden kann. Und die versuche ich im Durchschnitt auch aufzuwenden. [...] Wenn ich einen Fehler nicht gefunden habe, dann ist das auch okay. Ich denke, jeder macht Fehler bei seiner Arbeit und damit muss man leben können. Ich weiß auch, dass ich nicht jeden meiner Schüler durchs Abitur bringen werde. Da könnte ich einen Kopfstand machen, das würde ich nicht schaffen. Es gibt einfach Leute, die erreiche ich nicht. Das ist auch nicht meine Schuld, das ist nicht ihre Schuld. Unterrichten oder Bildung ist ja immer was, wo zwei Leute miteinander harmonieren müssen. Und wenn das

nun mal nicht passt, und ich dem Menschen nicht hinreichend viel Englisch beibringen konnte, dass er das Abitur besteht, heißt es weder, dass ich versagt habe, noch heißt es, dass er es nie lernen wird. Er wird es vielleicht auf anderem Wege wunderbar lernen, nur vielleicht nicht an der Schule oder nicht von mir. Aber es gibt Leute, für die das eine persönliche Niederlage oder eine persönliche Kränkung ist, die sehr dünnhäutig sind und die das sehr an sich ranlassen solche Erlebnisse. Und zu denen gehöre ich Gott sei dank nicht.“ (ebd.).

Gleichzeitig spürt sie den beruflichen Druck „ständig funktionieren zu müssen“ (19: 135). Als Sprachenlehrerin ist sie im Ausland „nicht irgendwie der Volltrottel [...], der sich nicht ausdrücken kann“, weiß allerdings aufgrund ihrer Erfahrungen auch, „je länger man etwas macht, umso [...] weniger kann man sich vorstellen, welche Anforderung es tatsächlich an jemand ist, etwas ganz neu von vorne zu lernen“ (19: 153).

20 ist männlich, 48 Jahre alt, verheiratet, ein Sohn von zweien lebt noch im heimischen Haushalt. Als Mathematik- und Physiklehrer ist er seit 21 Jahren tätig, zuletzt ferner als Mitglied der Schulleitung an einer additiven Gesamtschule. Er beschreibt sich selbst als einen „vielleicht [...] zu rationalen Menschen“ (20: 100), der gerne Dinge plant, seine Zeit bewusst strukturiert und nicht den Anspruch hat, „mit allen gut zu können“ (20: 96). Privat war er Jugendleiter im Klettern, hat dies allerdings aus Überzeugung an Jüngere abgetreten: „Die Jugendlichen brauchen Gleichaltrige oder 25jährige als Jugendleiter“ (20: 30). Auf der anderen Seite ist er sich des Wertes von Älteren bewusst: „die Erfahrung, die ein 50jähriger hat, ist ein Pfund, das kann kein Jugendlicher mitbringen, kein Berufsanfänger“ (20: 52). Beruflich ist er der Überzeugung, dass „[man] in der Richtung pädagogisches Betätigungsfeld momentan viel machen [kann]“. So gilt es bspw. Lernergebnisse des Einzelnen der Öffentlichkeit zugänglich zu machen:

„[...] kurz: mein Lernen muss authentisch sein [...] Lernen muss sich wirklich an konkreten Aufgaben orientieren. Und diese Aufgaben müssen auch an die Öffentlichkeit. Es kann keiner anfangen Chinesisch zu lernen und keinen interessiert es außen rundherum. Die müssen irgendwo zeigen, dass sie Chinesisch können. [...] Das Gelernte muss an die Öffentlichkeit, ich muss mich bewähren, die Öffentlichkeit muss von meinem Lernfortschritt Notiz nehmen. Das ist ein ganz großes Element dazu, um überhaupt – sagen wir mal – Motivationszwang zu lernen. Und da denke ich, krankt es hier an unserem Schulsystem insgesamt. Wen interessiert denn die Schulleistung schon? Doch nur dann, wenn ‚Versetzung gefährdet‘ plötzlich unter dem Zeugnis steht. [...] Schule allgemein hat meiner Mei-

nung nach noch viel zu wenig Traditionen entwickelt, um Foren zu schaffen, wo Schüler mit ihrem Gelernten, mit Projekten oder sonst irgendetwas, sich präsentieren können. Und das konkret weiter gedacht, heißt natürlich auch, dass Schüler eine ganze Menge an Methoden beherrschen müssen, damit sie präsentieren können, damit sie Stoffe selbständig erarbeiten können, die Eigenständigkeit, die Gruppenarbeit davon, muss gefördert werden.“ (20: 22).

21 ist männlich, 41 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Sabbaticals ledig ohne Kinder. Seit acht Jahren ist er Gymnasiallehrer für die Fächer Englisch und Kunst. Er ist „mehr städtisch“ (21: 39), „nicht christlich“ (21: 62) und „gesund im Großen und Ganzen“ (21: 62). Sein „Idealbild“ (21: 46) von sich ist umfangreich und auch „Illusion“ (ebd.):

„mein Idealbild von mir ist, dass ich natürlich all das kann, ich kann ein Musikinstrument üben jeden Tag, ich kann ein Kind haben, ich habe einen Job, ich bin aber auch noch belesen und nebenbei mache ich auch noch kreativ was, dann irgendwann einzusehen, das ist Illusion.“ (ebd.).

Er ist „viel rumgekommen“ (21: 52), aber kein „Typ“ (21: 60), der Reisen „huppdiwupp hin, fünf Tage da und wieder heim“ (ebd.) angeht. Ausgebildet als Schreiner, sieht er sich nicht als „ein Maschinenmensch“ (21: 46) und hat sich auch deshalb für den Lehrerberuf entschieden, auch wenn „Kinder viel fordernder sind als eine Maschine“ (ebd.). Als „Nachteule“ (21: 39) kommen ihm die Arbeitszeiten als Lehrer wenig entgegen („das ist so eine der Sachen, die an meinem Beruf einfach schlecht geplant waren, auch von mir“ ebd.) und „die Arbeit oder dieses hier jeden Tag hin müssen, bestimmt [...] maßgeblich so ein bisschen auch die Psyche oder den Tagesablauf“ (21: 44). Der Stundenplan ist für ihn infolge dessen ein „Machtinstrument“ (21: 50) und ähnlich „wichtig, wie für einen Diabetiker der Speiseplan“ (ebd.). Als „Kunstlehrer“ (21: 27) ist es für ihn ein Problem, „die künstlerische Praxis noch selber weiterzuführen“ (ebd.). Dennoch gibt ihm die Arbeit auch „Freiraum“ (21: 21): „weil ich die Arbeit, also, als Lehrer kann ich die ja auch schieben. Also, wenn ich nicht heute meine Klausuren korrigiere, korrigiere ich sie morgen, wenn ich sie morgen nicht korrigiere, am Wochenende“ (ebd.) und er bewertet sie als „eine schöne Aufgabe, [...] trotz dieser ganzen bildungspolitischen Misere“ (21: 39), die ihn zeitweise „zynischer“ (21: 50) sein lässt. Er ist „kein SPDler“ (21: 56), auch wenn er „zu diesen GEW-Treffen“ (ebd.) geht. Im Vergleich zu seinen Kolleg/inn/en ist er „so ein bisschen eigensinniger“ (21: 62) und steht „am Rand auch so ein bisschen von diesen Lebensentwürfen, die die Leute hier haben“ (ebd.).

22 ist weiblich, 49 Jahre alt, ledig, ohne Kinder. Seit 15 Jahren ist sie Berufsschullehrerin mit den Fächern Deutsch, VWL und BWL, zu Beginn des Sabbaticals tätig im Bereich Teilzeitberufsschule. Sie beschreibt sich als „ungeduldig“ (22: 132) und „emotional“ (22: 88), mit „zwei linken Händen“ (22: 138) für handwerkliche Tätigkeit. „Muttersein“ (22: 58) erklärt sie, sei „eh nichts“ (ebd.) für sie und könnte sie „gar nicht“ (ebd.). Hinsichtlich des Lehrerberufs, empfindet sie sich als eine „Spätberufene“ (22: 4), die „vorher schon mal richtig gearbeitet“ (ebd.) hat. Sie hat die „Anforderung“ (22: 164) an sich „alles“ (ebd.) zu wissen und Unwissenheit nicht zu zugeben. Infolge dessen hat sie „oft wenig Selbstbewusstsein“ (ebd.) den Schüler/inne/n gegenüber, wenn sie „keine Ahnung“ (ebd.) hat. „Bestimmte Kollegen“ steckt sie „so in Schubladen“ (22: 134), wie z. B. „die Gewerbler und die sind ja eh stur und das sind die, die sind schon so lange in der Schule und die warten auf die Pension“ (ebd.). Sie ist der Überzeugung, dass man im Lehrerberuf nicht merkt, „ob jemand gute oder schlechte Arbeit leistet“ (22: 164), weil es keine Würdigung dessen gibt, „kein direktes Erfolgserlebnis im Sinne von [...] mehr Geld“ (ebd.).

23 ist männlich, verheiratet und 47 Jahre alt. Seine drei Kinder haben das elterliche Haus bereits verlassen. Er ist seit 24 Jahren Berufsschullehrer im Bereich EDV und Holztechnik Fachpraxis. Zum Zeitpunkt des Sabbaticals war er in den Bereichen Berufsvorbereitung und Fachoberschule eingesetzt. Als Gewerbelehrer fühlt er sich im Unterschied zu einem Lehrer eines „allgemeinbildenden Fachs“ (23: 90) und aufgrund der Tatsache, dass er die „Schule mit eingerichtet“ (ebd.) hat, mit seinen Unterrichtsräumen „verwachsen“ (ebd.). Er ist „fachlich gut drauf“ (23: 118), manchmal ungeduldig und macht die FOS „mit links“ (ebd.). Für die besonderen Bildungsgänge ist aus seiner Sicht „der bessere Pädagoge der bessere Lehrer“ (ebd.) auch weil ein Unterrichtsziel dort „nicht mit Biegen und Brechen erreicht werden“ (ebd.) kann. Problematisch wird es, „wenn das Nervenkostüm angekratzt ist und dann noch verhaltensauffällige Schüler kommen“ (ebd.). Er ist engagiert als „Kassenwart vom Förderverein“ (23: 38) und nimmt diese Aufgabe ernst („das kann man nicht einfach so dann aussetzen“ ebd.). Die Sommerferien empfindet er als Privileg („da haben wir es ja wirklich gut“ 23: 24).

24 ist weiblich, 52 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder, die bereits ausgezogen sind. Sie ist Sonderschullehrerin seit 29 Jahren für GU und Unterricht für praktisch Bildbare. Insbesondere hinsichtlich des Reisens hält sie sich für „spontan“ (24: 116). Ihren Beruf als Lehrerin macht sie „ganz gerne“ (24: 250) und ist überzeugt von der Integration Behinderter in Schulen in der Nähe ihres Wohnorts. Im Vergleich zu „früher“ (24: 243) empfindet sie sich als „nicht mehr so

belastbar“ (ebd.) und die Zeit „bis man aufhören kann“ (24: 82) kommt ihr „ewig lang“ (ebd.) vor.

25 ist männlich, 52 Jahre alt und mit 24 verheiratet. Entsprechend wohnen seine beiden Kinder nicht mehr im elterlichen Haus. Seit 26 Jahren ist er Gymnasiallehrer für Deutsch, Politikwissenschaft und Arbeitslehre. Grundsätzlich hat er „keine Probleme“ (25: 233), sich „auf veränderte Situationen oder auf Neues einzustellen“ (ebd.). Seinen „Job“ (25: 81) als Lehrer macht er trotz der „Belastung in der Schule“ (ebd.) „ausgesprochen gerne“ (ebd.) und es macht ihm „Spaß [...] vor Klassen zu stehen und zu unterrichten“ (25: 189). Beruflich versteht er sich als „ziemlich engagiert“ (25: 87). So macht er bspw. „nebenbei Gewerkschaft, Gewerkschaftsarbeit und solche Sachen“ (ebd.). Innerhalb seines Kollegiums von ca. 100 Personen, hat er „intensiveren Kontakt [...] vielleicht so mit zwanzig und den Rest, mit dem schwätzt man ab und zu mal“ (25: 255).

26 ist männlich, 47 Jahre alt und lebt in einer eheähnlichen Gemeinschaft ohne Kinder. Er ist Kunst- und Sportlehrer seit 13 Jahren und unterrichtet zuletzt auch darstellendes Spiel an einer integrierten Gesamtschule. Fast zehn Jahre lang war er der „Berufsjugendliche“ (26: 56), der „jüngste männliche Kollege an der Schule“ (ebd.). Insbesondere das Fach Sport unterrichtet er „halt ganz gerne“ (26: 40), weil man im Unterschied zum „normalen Unterricht“, davon ist er überzeugt, „sehr viel sieht“ (ebd.):

„Man kann, denke ich, recht schnell sehen bei so einer normalen Sportklasse und einem offenen Angebot, wie viele Außenseiter es da gibt, wer integriert ist, wer führende Positionen einnimmt, braucht man nicht lange zu“ (ebd.).

Aus seiner Sicht bietet „diese Bewegungssituation [...] tolle Möglichkeiten“ (26: 40), weshalb er sich dafür eingesetzt hat, dass Schüler/innen, die in mehreren Unterrichtsfächern Defizite zeigen und „meistens auch Bewegungsauffälligkeiten“ (26: 24) aufweisen, integrativ gefördert werden:

„Und das war so ein Teil, wo ich gesagt habe, Leute, das muss man zusammenfassen, das gehört eigentlich zusammen. Aber das war schwierig. Das war immer so, die müssen erst mal das machen und wenn sie das gemacht haben, dann können sie auch noch mal zu dir in die Bewegungsförderung, so dass das eher so am Rand war. Finde ich einen Denkfehler aber. Weil ich denke, das gehört zusammen.“ (ebd.).

Insbesondere „in Konfliktsituationen“ (26: 24) hält er die Möglichkeit des „Team-Teaching [...] für sehr sinnvoll“ (ebd.). Die Kommunikation mit Kollegen empfindet er ansonsten im Schulalltag als schwierig, weil es „keine Zeit“ (26: 88) gibt, „um miteinander zu reden“ (ebd.), „für

eine gescheites Gespräch“ (26: 142). Er weiß, dass er aus der „Arbeit [...] immer so ein Päckchen mit nach Hause“ (26: 86) nimmt und findet es „wichtig, so das Leben zu genießen, so lange man noch einigermaßen fit ist“ (26: 134). Gleichzeitig ist er davon überzeugt, dass die Schule „ein sehr beständiger Kasten ist, der es kaum zulässt, „Neues [...] zu integrieren“ (26: 108) und einen „betriebsblind“ (26: 110) werden lässt „wenn man die ganze Zeit da drin steckt“ (ebd.).

27 ist weiblich, 52 Jahre alt, verheiratet und Mutter von drei Söhnen, von denen einer noch im elterlichen Hause wohnt. Seit 26 Jahren ist sie Lehrerin für Mathematik, Geographie und Musik, zuletzt tätig an einer Gesamtschule im Umfang einer  $\frac{3}{4}$ -Stelle. Sie erklärt, dass sie „weiß Gott nicht der mutigste Mensch“ (27: 137) ist, der meist „viel zu viel Angst [hat], mal aus den eigenen Wänden so raus zu kommen und ein bisschen Unsicherheit mal in Kauf zu nehmen und dann einfach mal auch kleinere Sachen zu wagen“ (27: 161). Darüber hinaus sei sie „kein politischer Mensch und auch geschichtlich nicht besonders bewandert“ (27: 157). Ihre Arbeit als Lehrerin macht ihr „immer noch viel Freude“ (27: 51) und sie geht „immer noch sehr, sehr gern in die Schule“ (ebd.), obwohl die Lehrtätigkeit „ein anstrengender Beruf“ (27:51) ist.

28 ist weiblich, 52 Jahre alt, verheiratet und hat ein erwachsenes Kind. Sie ist Lehrerin für Labortechnik in Berufsfach- und Teilzeitberufsschule seit 21 Jahren. Ihren Beruf übt sie „sehr gerne aus“ (28: 84), nimmt ihn „ernst“ (28: 18) und verbringt „auch zu Hause sehr viel Zeit mit Vorbereitungen und Nachbereitungen“ (ebd.), was ihr „Spaß“ (ebd.) macht, aber sie gleichzeitig auch „an Grenzen“ (ebd.) führt. In ihrer Position als „Fachlehrerin im medizinischen Bereich“ (28: 60) sieht sie sich als „ziemlich fachspezifischen“ (28: 72) „Exot“ (28: 60), weil sie „keine Kollegin im Fachbereich“ (ebd.) hat. Die Unterrichtsadministration sieht sie nicht als ihre „Sache“ (28: 232) an.

## V.1.2 Anlässe und Zeiten

Der Bereich Anlässe und Zeiten umfasst Aussagen zu Sabbatical Anlass, Sabbaticalzeitpunkt und Sabbaticallänge.

### Sabbicalanlass

Was für die vorliegende Arbeit unter einem Sabbicalanlass verstanden werden soll, und welche Interviewpassagen in selbige Kategorie fallen, ist über das folgende Codememo genau definiert:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die grundsätzlich erläutern, warum die Möglichkeit eines Sabbicals in Erwägung gezogen wurde. Hierzu zählt der Auslöser/ Beweggrund für den Sabbicalentschluss/ die Sabbicalentscheidung und die Antragsstellung. Differenziert werden die Bereiche (a) privat und (b) beruflich. Ausgeschlossen sind Hinweise zur Begründung des Zeitpunkts (vgl. Code Sabbicalzeitpunkt, Seite 183), zum Zeitraum (vgl. Code Sabbicallänge, Seite 190) und zu konkreteren Zielvorstellungen (vgl. Codes Sabbicalziele, Seite 193 und Sabbicalplanung, Seite 201).*

Grundsätzlich wurde jede Entscheidung für ein Sabbical auf der Grundlage des Wissens über diese Option getroffen. In Ausnahmefällen (05; 14) war eine berufliche Auszeit auf unentgeltlicher Basis (Beurlaubung) bereits vorgesehen und mündete durch die veränderte Rechtsgrundlage auf eigenen Wunsch in einen Sabbicalvertrag.

„Wie gesagt, ich habe ja vorher schon mal zwei Jahre ohne Sabbatjahr gemacht, ich hätte es auch jetzt wieder per Beurlaubung gemacht.“ (05: 17)

„Dazu war ich eigentlich auch schon entschlossen, als es noch kein Sabbatjahr gab, wusste ich, wenn meine jüngste Tochter Abitur macht, werde ich einfach mal ein Jahr nicht verdienen, dafür hatte ich auch schon Geld zurückgelegt.“ (14: 5)

Die Informationsquellen aus denen die Idee für und das Wissen über die Sabbicalmöglichkeit gewonnen wurden, erschöpfen sich zu einem Großteil (10x) in – nicht immer näher erläuterten – schriftlichen Hinweisen, entnommen bspw. aus dem Amtsblatt und/ oder Berichten von Kollegen (7x). Häufig (10x) konnte die Quelle nicht mehr rekapituliert werden und in einem Fall wird explizit der Lebensgefährte als Informant benannt (17).

Ein konkreter Sabbicalanlass wird von den Interviewten nicht immer angegeben (k. A.: 12; 16; 18; 21; 27). Die beschriebenen Auslöser für die Sabbicalbeantragung finden sich sowohl im

privaten als auch im beruflichen Bereich, wobei letzterer bei den Nennungen deutlich überwiegt und sich in seinen Ausprägungen stärker differenziert darstellt. Selten wird nur ein Anlass angeführt (06; 08; 17; 28). (Abb. 14)

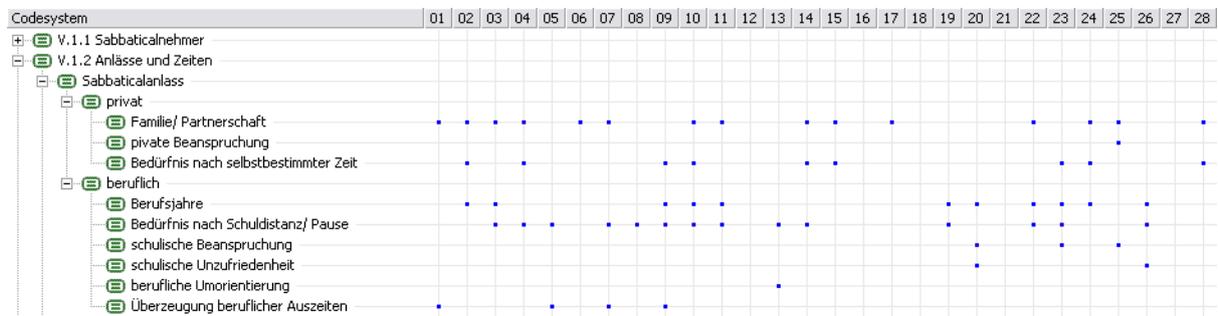


Abb. 14: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbatical Anlass

Im privaten Bereich dominiert die Tatsache, dass die eigenen Kinder das elterliche Haus verlassen (haben) und/ oder alt genug sind, für einige Zeit mehr oder weniger auf sich allein gestellt leben zu können (02; 03; 07; 10; 11; 14; 15 – alle weiblich!):

„Und dazu kam halt auch, dass ich das Gefühl hatte, meine – die Tochter, die das ältere Kind ist, die war also inzwischen mit der Schule fertig und war im Studium und der Sohn hat in dem Jahr Abitur gemacht, in dem quasi mein Sabbatjahr dann zu Ende ging – und das habe ich mir so überlegt gehabt, dass ist eine Idee, also das ist ein günstiger Zeitpunkt, um mal irgendwie eine Pause einzulegen.“ (03: 9)

„Und natürlich auch unsere persönliche Situation, weil mit zwei kleinen Kindern, die in die Schule gehen, macht man nicht einfach ein Sabbatjahr. Also, als die Kinder dann größer waren, kam das so zusammen.“ (07: 68)

Diese Entwicklung verbindet sich bei vier der sieben Befragten mit dem Bedürfnis nach mehr selbstbestimmter Zeit (02; 10; 14; 15):

„Der Hauptanlass war, dass meine Kinder endlich aus dem Haus waren und ich dachte, jetzt kann ich noch halbwegs Papp sagen, jetzt mache ich noch mal was für mich“ (02: 17)

Als weiterer Anlass aus dem privaten Bereich wird drei Mal der Lebenspartner als Initiator benannt, mit dem man die Sabbaticalerfahrung teilen wollte (11; 17; 24), zwei weitere Male der Partner als wichtiger Mitinitiator (22; 28) und einmal der bereits pensionierte Lebenspartner, mit dem dessen freie Zeit gemeinsam verbracht werden wollte, gepaart auch mit dem Bedürfnis nach mehr selbstbestimmter Zeit (04). In einem Fall war der Tod des eigenen Vaters ausschlaggebend

für die Erkenntnis nicht alles auf später schieben zu wollen und dies mit einem Sabbatical zu besiegeln (06). In anderen Fällen war die aktuelle Betreuungssituation von Familienmitgliedern (01) und die vergangene Belastung aufgrund familiärer Betreuungssituation (Tod der Mutter) verbunden mit privater und schulischer Überbeanspruchung (25) Beweggrund für das Sabbatical:

„Also der Anlass ganz konkret war, dass mein Lebenspartner das sich überlegt hatte und sagte, der eben auch Lehrer ist, und sagte, er wollte das gerne machen, es sei irgendwie eine einmalige Chance, dass vom Kultusministerium irgendwie diese Möglichkeit geschaffen worden ist, das ist ja unter Holzapfel noch sogar irgendwie gebracht worden und hat das so ins Gespräch gebracht und da hab ich mir überlegt, och, ob das nicht für mich auch was wäre“ (17: 18)

„Also, es gab einen konkreten Anlass insofern, als ich acht oder neun Jahre lang meine alzheimerkranke Mutter hier gepflegt habe und irgendwie so gar nicht mitgekriegt hab, wie mich das fertig gemacht hat und die ist in 2001 gestorben, Anfang 2001 gestorben und, also da ging es mir ziemlich elend und irgendwie habe ich das zumindest, also auch wegen der Doppelbelastung halt auch auf die Schule geschoben und na ja, als sie dann irgendwie gestorben war und sich da so ein Loch aufgetan hat und ich gedacht habe, das es halt auch Schule ist, hatte ich das dringende Bedürfnis gehabt, raus zu gehen.“ (25: 60)

Der Faktor Bedürfnis nach selbstbestimmter Zeit erhält ferner im Kontext von einer subjektiv hohen Anzahl an bereits geleisteten Berufsjahren und/ oder dem Bedürfnis nach Schuldistanz/ Pause eine Bedeutung (09; 23; 24). Nur einmal wird das Bedürfnis nach selbstbestimmter Zeit als alleiniger Anlass für das Sabbatical angegeben (28).

Bei den beruflich verorteten Anlässen dominieren die Aussagen zum individuell empfundenen Bedürfnis nach Schuldistanz/ Pause (14x). Nur in Ausnahmefällen wird dies als einziger Anlass für die Sabbaticalwahl angeführt (05; 08). Mehrfach findet sich eine Verbindung zu Aussagen zur Länge der eigenen Berufstätigkeit als Lehrer (03; 09; 10; 11; 19; 22; 23; 26). Die Anzahl der Berufsjahre wird darüber hinaus im Kontext schulischer Beanspruchung und Unzufriedenheit (20), Bedürfnis nach Schuldistanz/ Pause und schulischer Unzufriedenheit (26) sowie schulischer Beanspruchung und einem dadurch empfundenen Bedürfnis nach Schuldistanz/ Pause gepaart mit mehr selbstbestimmter Zeit (04; 23) thematisiert. Zwei der drei Nennungen von schulischer Beanspruchung werden von den Befragten ergänzt mit Ausführungen zur Sorge um die eigene Gesundheit (20; 23):

„Ja, der konkrete Anlass war eigentlich, dass ich einen wesentlichen Teil meiner Stunden in besonderen Bildungsgängen zubringe, das heißt also, nach 24 Jahren, wo ich das jetzt angefangen habe, ich habe letztes Jahr eben mein 25-jähriges Dienstjubiläum gehabt, habe ich gemerkt, dass man nervlich durchaus angespannt ist. Es ist nicht so, dass ich nur besondere Bildungsgänge hatte, sondern ich habe von besonderen Bildungsgängen bis Fachoberschule alles, nur habe ich diesen Ausstand als günstig für mich gesehen, um einfach wieder mal neu Luft zu schaffen, um einen neuen Anfang zu schaffen.“ (23: 4-5)

In einem Fall kommt es zu einer subjektiven Verstärkung des Anlasses. Ein Bandscheibenvorfall im Vorfeld des Sabbaticals (Ansparphase) wird als Bestätigung des ohnehin empfundenen Bedürfnisses nach Pause interpretiert:

„Ja, also erst mal das Bedürfnis, mehr Zeit zu haben für sich selbst, für den Partner. Mein Mann ist pensioniert, das heißt, da gab es auch in der Gestaltung des Lebens schon unterschiedliche Schwerpunkte plötzlich, ja? Und von daher war für mich, ist das halt sehr wichtig, auch wenigstens einmal für einen längeren Zeitraum nicht immer nach Stundenplan arbeiten zu müssen und das war eigentlich so der Ausgangspunkt und dann das Gefühl, in einer Situation zu sein, doch nicht überfordert, aber einfach diese zeitliche Komponente, die einem das tägliche Leben auch doch sehr einschneidend beeinflusst hat. Und ich habe das dann beantragt und das ist dann auch genehmigt worden und kurz danach hatte ich einen schweren Bandscheibenvorfall.“ (04: 23)

Das Bedürfnis nach Distanz zum Schulalltag (Pause) wird außerdem dreimal genannt in Verbindung mit einer grundsätzlichen persönlichen Überzeugung, dass Pausen im Berufsverlauf (berufliche Auszeiten) wichtig sind (05; 07; 09). Insgesamt äußern sich vier Befragte positiv zu diskontinuierlichen Berufsverläufen (auch 01):

„Also ein Motiv: Familie, Kindererziehung, Pflege. Und das andere grundsätzlich, dass ich meine, dass es sinnvoll ist, das jeder Lehrer das machen soll. Man kommt also ein bisschen frischer zurück, kriegt Abstand von der Sache, verbiestert nicht im Beruf. Das ist auch wichtig. Das war die Grundmotivation.“ (01: 21)

In einem Fall wird als Auslöser für die Sabbaticalentscheidung eine bereits begonnene aber noch nicht abgeschlossene berufliche Umorientierung angeführt, ergänzt mit dem Bedürfnis nach Schuldistanz:

„Und das hatte etwas damit zu tun, dass ich dachte, ich möchte mal rausgehen. Und auch, ich hab in der Zeit angefangen, eine XXXAusbildung in XXX zu machen. Übers Wochenende, und dachte, dann machst du die fertig. Ich wollte aber auch wirklich mich ganz viel erholen. Das stand auch da. Und aber auch so ein Stück so eine Umorientierung. Dass ich dachte, mal gucken, was da passiert.“ (13: 30).

### Sabbaticalzeitpunkt

Der von den Sabbaticallehrer/inne/n individuell gewählte Termin für ihre Auszeit sowie der entsprechende persönliche Kausalzusammenhang wird im Folgenden ausgewertet. Welche Interviewpassagen auf die gleichnamige Kategorie entfielen, definiert das zugehörige Codememo:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen zum gewählten Sabbaticalvertrag (a), speziell zum dazugehörigen Ansparmodus. Ferner werden alle Aussagen kodiert, die Hinweis geben auf und Begründung geben für den gewählten Sabbaticalzeitpunkt und/ oder Sabbaticalbeginn im Lebenslauf. Differenziert werden die zwei Bereiche (b) privat und (c) beruflich. Bei Halbjahresentscheidungen werden auch Aussagen zur Begründung, warum welches Schulhalbjahr für die Auszeit genutzt wurde berücksichtigt (d). Ausgeschlossen sind Erklärungen für die Wahl der Sabbaticallänge (vgl. Code Sabbaticallänge, Seite 190) und allgemeine Aussagen, die die Lebens- und Arbeitssituation des Akteurs, nicht aber die Entscheidung für den gewählten Sabbaticalzeitpunkt erläutern.*

Die Wahl des Zeitpunktes für die Verortung des Sabbaticals im eigenen Lebenslauf ist zunächst grundsätzlich abhängig von den zum jeweiligen Beantragungszeitpunkt geltenden rechtlichen Rahmenvorgaben zum Sabbatical (vgl. auch Seite 17ff.). Diese stellten sich für die befragten Lehrer/innen unterschiedlich dar und werden teilweise bei der Begründung für die Auswahl des Sabbaticalzeitpunktes einbezogen (01; 09; 11; 12; 16; 22):

„Das gab so Vorgaben und für mich war also schon die Frage, ich will das nicht über 5, 6, 7, 8 Jahre rausziehen, ich wollt es auch möglichst bald machen.“ (22: 15).

Neben den möglichen Modelloptionen eröffnet das Sabbaticalmodell drei Stellschrauben, die die Gestaltung des Sabbaticalvertrags und damit den Zeitpunkt des Sabbicalantritts beeinflussen können: Gehalt, Deputat und Ansparzeit. Obwohl alle drei miteinander korrespondieren, berufen sich die Befragten häufig auf eine Größe oder eine Kombination von zweien, die für sie entscheidungsrelevant für den Sabbaticalzeitpunkt gewesen seien: die Gehaltsminderung, die Deputatserhöhung und/ oder die Anspardauer. (Abb. 15)

Die angegebenen Erläuterungen zur Festlegung des Sabbaticalbeginns variieren grundsätzlich in Bezug auf den Konkretheitsgrad ihrer zeitlichen Umsetzung. So kann der Wunsch das Sabbatical zu einem Zeitpunkt anzutreten, an dem die eigenen Kinder alt genug sind, eine Zeitlang auf sich allein gestellt zu sein, immer noch einen größeren Zeitrahmen abstecken (vgl. Ausführungen im

Folgenden), während eine Ergänzung mit dem Ziel für sein Kind in der Abiturprüfungszeit da zu sein, im Zusammenhang mit einer Sabbaticalhalbjahresplanung (20; 27) das entsprechende Zeitfenster deutlich einschränkt.

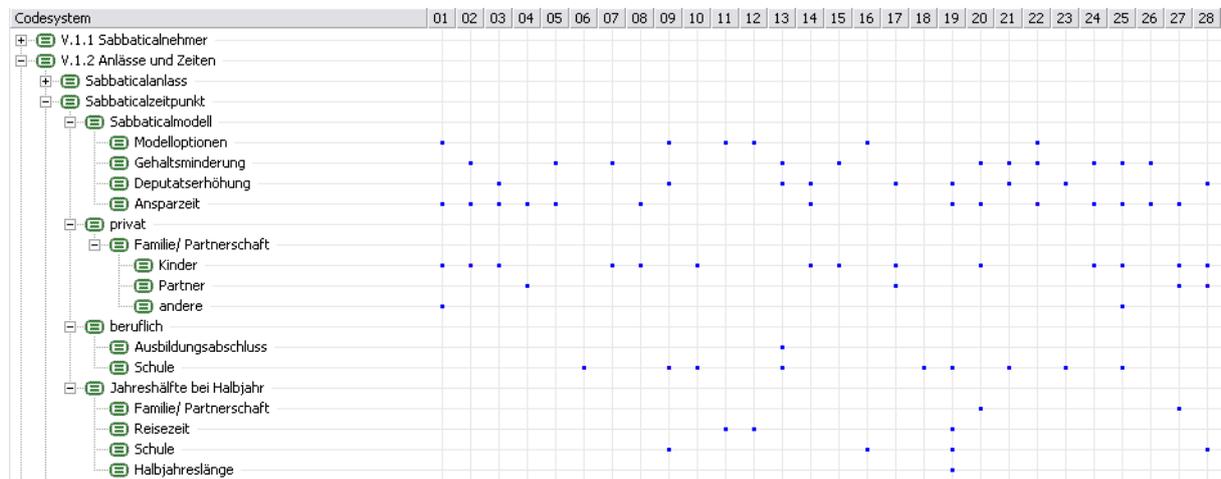


Abb. 15: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalzeitpunkt

Die klassische Sabbaticalvertragsvariante sieht eine Gehaltsminderung in der Ansparphase zu Gunsten der Auszeitfinanzierung vor (Erläuterungen zum Sabbaticalvertrag vgl. Seite 17ff.). Zwei der Befragten (07; 15) geben diesen Punkt als einzigen für ihre Modellwahl an. Ebenfalls zwei (13; 21) Personen geben zwar an, eine Gehaltsminderung während des Sabbaticalvertrags in Kauf genommen, diese aber gleichzeitig durch Aufstockung ihrer Stundenzahl (Deputatsstundenerhöhung) minimiert zu haben:

„na ja, also damals als diese Möglichkeit war, diese Stellen zu ändern, war klar, ich änder das auf eine volle Stelle, aber beantrage gleichzeitig ein Sabbatjahr dann.“ (21: 15).

Fünfmal (02; 05; 20; 22; 26) wird die Gehaltsminderung in Abwägung zur Ansparzeit thematisiert. Das Argument möglichst oder auch verhältnismäßig schnell das Sabbatical antreten zu können, wurde mit Blick auf die entstehenden finanziellen Einbußen durch den Sabbaticalvertrag individuell in Einklang gebracht. Grundsätzlich bestimmen in Punkto Gehaltsminderung v. a. Fragen zur Sicherung der familiären und/ oder persönlichen Lebensunterhaltskosten oder zum subjektiven Verzichtsgrad den Zeitpunkt des Sabbicalantritts mit (z. B. 13; 15; 20; 22; 24; 25; 26):

„Die Zeit, dass das für mich relativ schnell umgesetzt wurde, war eine Notwendigkeit, die aus familiären Gründen zum Beispiel sich ergab. Die Gründe waren ganz einfach die;

1998 hat mein ältester Sohn Abitur gemacht, im Jahr 2000 hat mein jüngster Sohn dann Abitur gemacht und ich habe gesehen, okay in dem letzten Jahr Abitur in der 13 war es doch ganz gut, dass ich vor Ort war und sie – ich sage mal – ein Stück in ihrer Vorbereitung auf das Abitur begleitet habe dabei und das wollte ich für den Jüngsten auch machen. Und deswegen habe ich dann von Februar 99 bis Sommer 99 das Sabbathalbjahr eingebaut. Es war von daher auch ein finanzieller Aspekt dabei, denn in diesem Jahr bis zum Sommer 99 war der ältere Sohn noch in der Zivildiensttätigkeit. Er hatte also quasi, brauchte noch keine Unterstützung zum Studium, also von daher war für mich, sagen wir mal, also die finanzielle Belastung eines Reduzierens und deshalb auch weniger Geld zur Verfügung haben in dem Moment noch tragbar. Sagen wir mal so, ja. Meine Frau hatte arbeiten können, deswegen war eine Reduktion auf zwei Drittel Bezahlung, was natürlich schon erheblich ist. Ein Einschnitt dabei. War also dann in dieser Situation zu verkraften, und das ganze aber nur gestreckt auf drei Halbjahre.“ (20: 6)

„Nachdem einfach mal klar war, dass das finanziell klappt und da haben wir dann auch so bestimmte Strategien entwickelt, wie man das so hinkriegen kann.“ (24: 72) „Ja, ein Hardware-Kaufverbot ausgesprochen und seitdem ist zwar die deutsche Wirtschaft bald untergegangen (lacht), nee, wir haben zum ersten Mal gemerkt, für welchen Mist wir Geld ausgegeben haben, das macht man sich ja gar nicht klar, und ich rede nicht von Kinokarten, Theaterkarten oder einem guten Wein oder so, sondern ich rede von Hobelmaschinen (lacht), die es irgendwo im Sonderangebot gibt und die man dann alle zehn Jahre einmal, also, ja, genau so.“ (25: 73)

Bei der Deputatserhöhung wird das persönliche Stundendeputat für die Zeit des Sabbaticalvertrages um einen gewählten Anteil erhöht, mit dem Ziel das selbe (03; 13; 14) oder annähernd gleiche Einkommen (17; 21) beizubehalten:

„Ich habe als ich das Sabbatjahr beantragt habe, habe ich von 20 auf 24 Stunden aufgestockt. Weil ich wusste, ich brauche das Geld für 20 Stunden für 2/3 Stelle. Das hab ich gemacht. Ich habe aufgestockt auf 24 Stunden.“ (13: 113).

Diese Möglichkeit obliegt zum einen Lehrer/inne/n, die vor Beginn des Sabbaticalvertrages nicht in Vollzeit beschäftigt sind, und/ oder solchen, deren Sabbaticalvertrag eine Finanzierung mithilfe von Überstunden vorsieht (09; 19; 23; 28). Viermal (09; 17; 23; 28) wird die Deputatserhöhung allein als ausschlaggebendes Moment für die Festlegung der Sabbaticalvertragsbedingungen genannt, zweimal in Kombination mit einer Gehaltsminderung (vgl. oben) und dreimal (03;

14; 19) zusammen mit dem Verweis auf Überlegungen zur Anspardauer. Letztere betreffen zweimal (03; 19) das Argument der Absehbarkeit und einmal (14) die Perspektive des Schulabschlusses der Tochter.

„Ich hab immer Teilzeit gearbeitet, immer, immer. 2/3 war das Höchste, was ich gearbeitet hatte und das war der absolute Hammer für mich. Diese Vorstellung, ich muss zwei Jahre volle Stelle arbeiten, um mir das dann freizukaufen. Das war auch ganz schrecklich. Ich hab das als wahnsinnig belastend empfunden, diese volle Stelle. Es war so Augen zu und durch. Ich musste da durch, wenn ich ein Jahr frei war. Ich bin sozusagen völlig erschöpft und neben der Spur in dieses freie Jahr rein gegangen. Ich finde einfach das ist die Hölle, eine volle Stelle am Gymnasium.“ (14: 13) „Ich wollte dann, wenn die XXX Abitur macht, hieraus gehen und kein Preis war mir zu hoch. Außerdem hab ich gedacht, ich muss ja auch mal erfahren, wie das so ist, andere machen das ja auch. Es war wirklich sehr, sehr heftig.“ (14: 15)

Die Anspardauer findet auf unterschiedliche Art und Weise Berücksichtigung bei der Planung des Sabbaticalzeitpunkts. Die Thematisierung der Anspardauer geht ausnahmslos mit dem Wunsch einer zeitnahen Verortung des Sabbaticals im eigenen Lebenslauf einher. Das Gros benennt die Tatsache eines schnellen Antritts an sich (7x: 01; 02; 03; 04; 05; 20; 22) zum „frühestmöglichen“ (25)/ „nächstmöglichen“ (26) Zeitpunkt oder zumindest hinsichtlich eines überschaubaren Zeitraums (19, ähnlich 08) als ausschlaggebend. Denn „Wer weiß, was in sechs Jahren ist, vielleicht bin ich ja gar nicht mehr am Leben oder so was. Nein, ich will das jetzt. Schneller.“ (03: 39).

Darüber hinaus wird zweimal die Perspektive des Partners (24; 27) und einmal der anstehende Schulabschluss der Tochter (14) ergänzt. Insgesamt wird die Anspardauer sechs Mal (01; 04; 08; 24; 25; 27) als alleiniger Grund im Kontext der Modellwahlvariablen genannt. In vier Fällen wird der Zeitpunkt in Kombination mit einer Gehaltsminderung, in drei Fällen mit einer Deputatserhöhung angesprochen (vgl. oben).

Keine Angaben zu den zentralen Regelgrößen des Sabbaticalmodells machten vier der Interviewten (06; 10; 16; 18).

Abgesehen von den dem Sabbaticalvertrag zuordenbaren Kategorien, benennen die Interviewten weitere unterschiedliche Gründe, die bei der Wahl des Sabbaticalzeitpunktes für sie persönlich eine Rolle gespielt haben (Abb. 15).

Keinen speziellen Sabbaticalzeitpunkt haben sieben Befragte vor Augen (01; 05; 09; 11; 12; 16; 21). Ergänzende Hinweise wie „nicht sofort“ (11; 12), ständige familiäre Verpflichtungen (01, vgl. unten) oder eine grundlegende Stellenveränderung (21, vgl. unten) konkretisieren diese Aussagen kaum.

Die größte Rolle bei der genaueren Planung des Sabbaticalzeitpunktes spielt nicht nur privat die Orientierung an familiären und partnerschaftlichen Belangen. Das Alter der eigenen Kinder und der damit einhergehende Selbständigkeitsgrad beeinflusst die Verortung des persönlichen Sabbaticals in 13 Fällen der Befragten (02; 03; 07; 08; 10; 14; 15; 17; 20; 24; 25; 27; 28). Einmal (01) wird im Zusammenhang der eigenen Kinder, die besondere Betreuungssituation der behinderten Tochter angegeben und einmal (27) die Überredungskunst des eigenen Sohnes:

„Wir hatten das, also mein Mann und ich hatten das schon vorgehabt vor vielen Jahren schon und da habe ich es immer abgelehnt, weil die Kinder zu klein waren. Und wir wollten immer nach Amerika ein Jahr, weil er da forschungsmäßig Interesse hatte da was zu machen [...] Wir hatten das Gefühl, also wenn, dann jetzt oder damals eben, ne? [...] Und deshalb hat es plötzlich geheißen, das war dann – am 01.08. sind wir gegangen – also im November 2002 quasi hat es dann plötzlich geheißen, also wenn, dann müssen wir das im nächsten Halbjahr machen, das war natürlich sehr, sehr spät.“ (27: 23).

Der Partner spielt in vier Fällen eine ausschlaggebende Rolle. Dreimal (17; 27; 28) im Zuge konkreter Absprachen mit Blick auf eine gemeinsam geplante Auszeit und in einem Fall (04) aufgrund der besonderen Lebensgestaltung und Zeiteinteilung des bereits pensionierten Partners.

„[...] ich bin Fachlehrerin, nicht Studienrätin, und ich hab eine andere Stundenzahl und ich konnte nur ein halbes Jahr. Also, mein Mann hätte sich gern für ein Jahr entschlossen, aber das ist ja dann schön, wenn man das gemeinsam tun kann.“ (28: 8)

Andere Familienmitglieder trugen in zwei Fällen zur Entscheidungsfindung des Sabbaticalzeitpunktes bei, einmal (01) hinsichtlich der Entlastung anderer Familienmitglieder in Bezug auf die Pflege der eigenen Mutter und einmal (25) als Folge einer beendeten intensiven Betreuungssituation durch den Tod der eigenen Mutter.

Beruflich wird in einem Einzelfall (13) die persönliche Wahl des speziellen Sabbaticalzeitpunktes auch mit einem anstehenden Ausbildungsabschluss in Folge einer begonnenen Zusatzausbildung begründet. Der Faktor Schule im weitesten Sinne wirkt sich darüber hinaus nicht selten auf die zeitliche Sabbaticalverortung im Berufsleben aus. Zum einen in Form eines persönlichen

beruflichen Verantwortungsgefühls, das Klassenführungszeiten (06; 13; 18; 19; 25), interne Vertretungsregelungen (09; 21) oder die allgemeine Stundenplanorganisation (23; 28) bedenken lässt:

„Meine damalige Klasse war halt 10 und das hatte ich mir beim Sabbatjahr auch schon überlegt und habe das dann so gelegt, dass das dann mit Abschluss der 10. Klasse der eigenen Klasse kam.“ (18: 106).

Zum zweiten im Rahmen formaler Vorgaben, die in zwei Fällen (09; 16) den Sabbaticalantrag in seiner ursprünglichen Form verhinderten und nur kurzfristig modifiziert zuließen sowie in einem Fall (21) durch eine Stellenveränderung einen Sabbaticalvertrag überhaupt erst ermöglichten:

„Und das, was ich ärgerlich fand, war, dass ich ein Jahr beantragt hatte und ein halbes Jahr wurde nur genehmigt. Und dann hab ich das halbe Jahr so gelegt, dass ich das erste Halbjahr des Schuljahres nahm, obwohl es kürzer war als das zweite. Aber für mich war wichtig, dass ich die Schüler noch in die Prüfung reinbringe. Und da hab ich gesagt, wenn ich schon auswählen muss, dann mach ich das so.“ (09: 17),

„Ich habe meinen Kolleginnen zuerst, bevor ich zum Chef ging, erklärt, was ich hier vorhabe, weil es auch klar war, wenn ich ein Jahr weggehe, ich war der einzige, der volles Deputat hatte mit den Stunden und die anderen machen hier alle nur Teilzeit, also 12 Stunden, 14 Stunden, ich hatte diese 25, wenn ich gehe, muss das ja irgendwie auch organisiert werden, weil die Schulleitung ja nicht wie in der Schwangerschaftsvertretung jemanden bekommt dann. Und deshalb habe ich mit denen zuerst geredet und daraufhin hat ja auch eine Kollegin dann Feuer gefangen und gesagt, sie möchte das auch machen und dann haben wir das auch abgesprochen, dass sie zuerst geht und weil sie auch einen Partner hatte, der sich auch beurlauben lassen wollte und das war also überhaupt kein Problem, zu merken, ich kann auch noch ein Jahr warten.“ (21: 23-24)

Einen Sonderfall (10) stellt die Aussage einer Befragten dar, die die Wahl des Sabbaticalzeitpunktes auch mit dem Aussitzen schulinterner Veränderungen (Schulleitungswechsel und Schulreformen) begründet.

Für die Entscheidung des Schulhalbjahres bei Sabbaticalhalbjahren wird von den Befragten zweimal ein familiärer Grund (Schulabschluss eines Kindes, 20; 27 vgl. oben), dreimal die subjektiv günstiger empfundene Reisezeit (11; 12; 19), viermal schulorganisatorische Belange (modifizierte Sabbaticalvertragsvorgabe, vgl. oben 09; 16; Abiturzeit 19; mangelnde Vertretung

28) und einmal (19) ergänzend eine aufgrund der günstigeren Ferienlage längere Auszeit angeführt. In einem Fall (23) wird keine Begründung für die Halbjahreswahl benannt.

„Das hatte wohl hauptsächlich mit dem Abitur zu tun und ja eigentlich war das der Auslöser der Entscheidung, dass es dieses Halbjahr war und dann möglicherweise auch noch damit, dass das Sommerhalbjahr mit dem Frühjahr vielleicht netter ist, oder ich mir das netter vorgestellt hab. Sonst hätte ich ja natürlich auch noch ein Jahr warten können oder noch ein halbes Jahr warten können. Ach nee, es hatte noch einen Grund. Und zwar, waren die Sommerferien in dem halben Jahr unglaublich spät, so dass ich richtig viel davon hatte. Wir hatten ja 'ne Zeit lang mal im Juni Ferien und das war ein Halbjahr, da fingen die Sommerferien erst Ende Juli an, sodass ich dann bis Ende August also wirklich sieben Monate quasi hatte, statt sechs Monate. Das hat auch noch 'ne Rolle gespielt. Und andersrum hätte ich, wenn ich das andere Halbjahr genommen hätte, also wenn ich noch ein halbes Jahr gewartet hätte, nur fünfeinhalb Monate gehabt oder so was.“ (19: 45-46)

## Sabbaticallänge

Bei der Sabbaticallänge stehen grundsätzlich zwei Modelle zur Wahl: die Auszeit von einem halben und die von einem ganzen Jahr (vgl. Seite 17ff.). Unter den im Rahmen der vorliegenden Interviewstudie Befragten, absolvierten neun Lehrer/innen ein Sabbaticalhalbjahr und 19 ein volles Sabbatjahr. (Abb. 16)

Das Codememo zur Sabbaticallänge lautet entsprechend:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die erklären, welche Sabbaticallänge (Sabbatjahr (a) oder Sabbatthalbjahr (b)) aus welchem Grund gewählt wurde.*

Bei den Erläuterungen zur Wahl der Sabbaticallänge finden sich v. a. Begründungen zur Favorisierung eines halbjährlichen Sabbaticals. Argumente für ein volles Sabbatjahr sind dagegen die Ausnahme (drei von 19, Abb. 16).

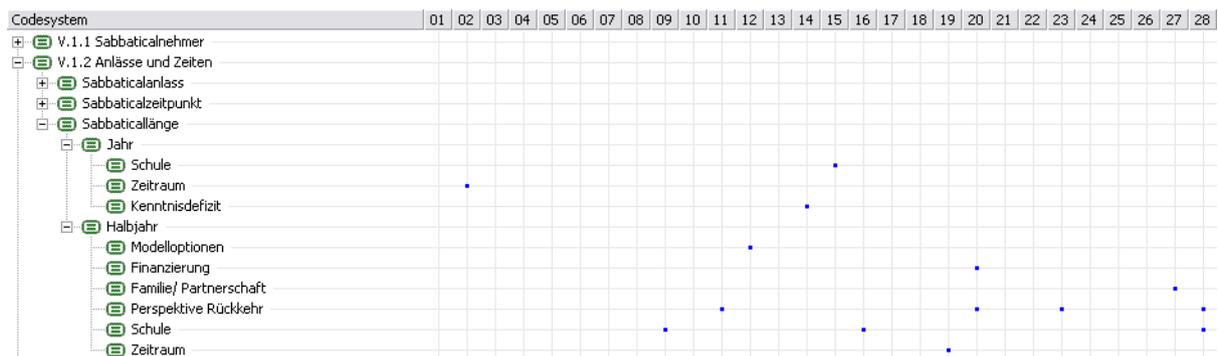


Abb. 16: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticallänge

Die Entscheidung für ein volles Sabbatjahr wird einmal schulisch begründet mit einer Ablehnung des Halbjahresantrags („Ja, mündlich wurde das begründet, also für ein Jahr kann man jemandem diese Stelle anbieten und ein halbes Jahr wäre es ein bisschen problematisch“ 15: 46), einmal bekräftigt mit dem Argument eines subjektiv angemesseneren, lohnenderen Zeitraum („Wenn schon, denn schon.“ 02: 5) und einmal mit Unkenntnis über die Alternative eines Halbjahres (14).

Im Zusammenhang mit der Wahl eines Sabbaticalhalbjahres wird viermal (11; 20; 23; 28) die Perspektive eines leichteren/ günstigeren Wiedereintritts und die Perspektive der Rückkehr nach der Auszeit thematisiert. Dabei werden Bedenken hinsichtlich eines zu langen Ausstiegs geäußert, der einem z. B. den Anschluss an den Arbeitsalltag verlieren lassen könnte:

„Und ein Jahr sehe ich dann auch eigentlich eher als ´ne Möglichkeit so ganz raus zu sein. Auch wenn ich es vergleiche, dieses Rückkommen, aber das vielleicht dann eher auch nachher, sodass man kontinuierlich da drüber spricht, das war eigentlich so, als ist man gar nicht weg gewesen. Da passiert nicht viel. Aber so dieses Jahr raus, da denke ich, kann sich schon eine Menge verändern. Also von daher war das ein super Luftholen, aber keine Veränderung.“ (11: 48)

„Und ich hatte bei einer Kollegin, die gleichzeitig mit so einem Jahres-Sabbatjahr auch einen Schulwechsel verbunden hat. Hier rausgehen und nach einem Jahr woanders wieder reingehen, erfahren, dass sie sich auch sehr schwer mit dem Wiedereintritt getan hat. Sie war so weit weg, wahrscheinlich, von dem ganzen Schulgeschäft, dass es für sie ein großer Energieaufwand war, sich wieder hineinzudenken. Und das wollte ich auf jeden Fall vermeiden.“ (20: 22)

Ebenfalls dreimal werden schulorganisatorische Gründe angeführt, die von vornherein nur eine Halbjahresauszeit eröffneten (28) oder im Nachhinein, durch abschlägigen Bescheid auf den Jahresantrag, eine entsprechende Dauer ermöglichten (09; 16). In einem der Fälle (09) bleibt eine weitere Erklärung offen, in den anderen beiden Fällen (16; 28) wird der Mangel adäquater Vertretungen ergänzt:

„16: Die Idee war damals im Jahr 1996, dort ist es erstmals ins Gespräch gekommen, ja ich setzte mal ein halbes Jahr aus, oder ich wollte erst ein Jahr aussetzen um einfach mal meinen künstlerischen Ambitionen etwas mehr nachkommen zu können. Das war meine Intention. I.: Ja, und dann haben Sie 1996 das auch gleich beantragt, oder? 16: Ich habe es auch gleich beantragt 1996 und es erstmal zweimal abgelehnt bekommen. I.: Ach ja, wie kam das? 16: Das lag daran, dass ich halt doch relativ einmalig auch in der Schule war und im Prinzip niemand da war, der mich vertreten konnte. Und das war ein bisschen schwierig weil ich halt im Bereich XXX vertreten habe, und da halt wirklicher Mangel bestand, da sind nicht viele Leute, die da diesen Posten hätten übernehmen können.“ (16: 40-45)

Darüber hinaus werden Einzelaspekte genannt, die die Entscheidung für ein Sabbathalbjahr wesentlich beeinflusst haben. Hierzu zählt aus dem Bereich Modelloption die Aussage, dass die alternative Möglichkeit als weniger passend empfunden wurde (12) und aus dem Bereich Finanzierung, die Überzeugung, es sich dann besser leisten zu können (20). Ferner wird in jeweils einem Fall die familiäre Situation zur Begründung herangezogen, die eine halbjährige Auszeit im

Ausland mit anschließender Rückkehr zum Rest der Familie passender erscheint lässt (27) sowie der subjektiv überschaubarere Zeitraum von einem halben Jahr (19).

## V.2 Sabbaticalnutzung

Die Sabbaticalnutzung umfasst Aussagen zur Planung und Gestaltung des jeweiligen Sabbaticals sowie Erfahrungen und Bewertungen hinsichtlich der Auszeit.

### V.2.1 Planung und Gestaltung

Die Planung und Gestaltung nimmt Bezug auf Sabbaticalziele, Sabbaticalplanung, Sabbaticalgestaltung und Zukunftspläne mit Blick auf die Zeit nach dem Sabbatical.

#### Sabbaticalziele

Die Aussagen der Befragten zu den Zielen, die sie an ihr Sabbatical gerichtet haben, werden mit unterschiedlichem Konkretheitsgrad benannt. Aufgrund der z. T. längeren Vorlaufzeiten (= Ansparfristen, vgl. Seite 17ff) modifizieren sich darüber hinaus teilweise die Zielvorstellungen bis zum eigentlichen Sabbicalantritt (vgl. Seite 199f.). Im Folgenden finden vor diesem Hintergrund Aussagen entsprechend des folgenden Codememos Berücksichtigung:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die erläutern, wozu das Sabbatical genommen wurde, also welche Ziele verfolgt werden sollten. Aussagen zu Erwartungen hinsichtlich der Sabbaticalzeit dienen dabei als Erläuterungen des Kausalzusammenhangs von Zielen und Auszeit. Differenziert werden die drei Bereiche (a) besonderes, (b) privat und (c) beruflich. Kodiert werden auch solche Aussagen, die bis zum Sabbicalantritt modifiziert, grundsätzlich aber als Sabbaticalziele benannt wurden (d). Ausgeschlossen werden Aussagen zu den Auslösern der Sabbicalbeantragung (vgl. Code Sabbicalanlass, Seite 178).*

Die von den Betroffenen angeführten Ziele sind vielfältig und setzen sich für den einzelnen durchweg aus mehreren Zieldimensionen zusammen. Diese lassen sich ähnlich wie die Anlässe (vgl. Seite 178ff.) nach privaten und beruflichen Zielen differenzieren (Abb. 17). Darüber hinaus gibt es eine grundlegende Zieleinstellung zum Sabbatical, die besagt, dass die Auszeit etwas besonderes, „was anderes“ (02: 37; 09: 53) sein und „neue Erfahrungen“ (04: 47; 07: 93) ermöglichen sollte. Diese Ansicht vertreten explizit sieben Befragte (02; 04; 05; 07; 09; 11; 27).

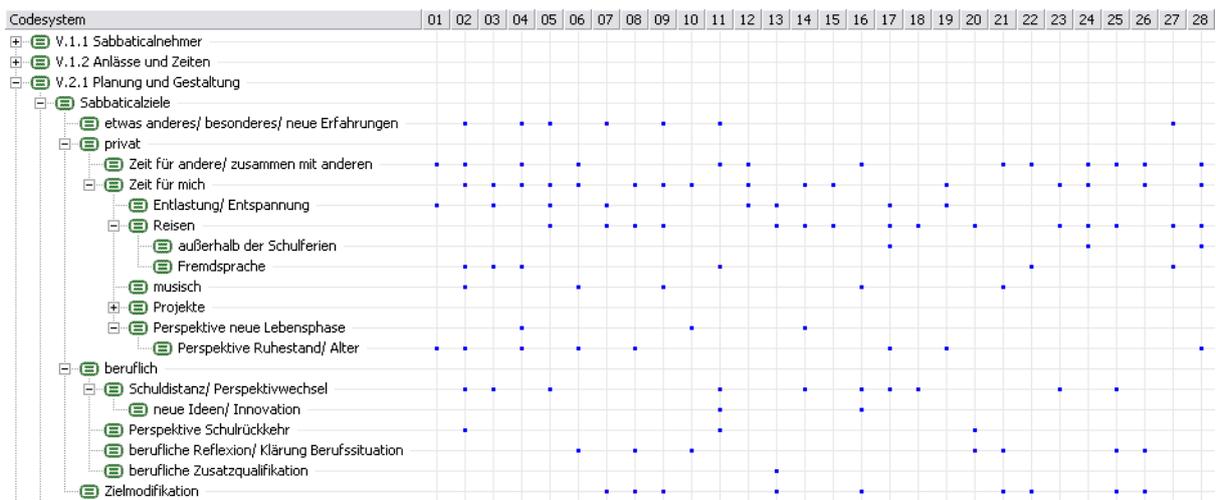


Abb. 17: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalziele

Die dem privaten Bereich zuordenbaren Ziele betreffen grundsätzlich zwei Dimensionen, zum einen Zeit für die eigene Person und zum anderen Zeit für andere oder zusammen mit anderen Personen nutzen zu wollen. Letzteres betrifft z. B. den Lebenspartner (11x: 04; 06; 11; 12; 16; 21; 22; 24; 25; 26; 28), die eigenen Kinder (01; 04) oder Angehörige (04) und Freunde (21), mit denen das Sabbatical – insgesamt oder zumindest in Anteilen – gemeinsam verbracht werden sollte. Einmal gab es Ideen bzgl. der möglichen Ablehnung des Sabbicalantrags des Partners (12).

„Das haben wir uns auch beim Stellen des Antrages vorgenommen, wenn einer abgelehnt wird, der andere macht es auf jeden Fall. Das war uns schon klar. Denn es ist ja immer abhängig auch, ob die Schule diesen Bedarf nun gerade abdecken kann oder nicht. Da haben wir immer schon damit rechnen müssen, dass einer, oder sogar beide, dass nicht antreten können.“ (12: 285)

Darüber hinaus spielt die Familie eine Rolle, wenn Zeit in deren Sinne investiert werden sollte, beispielsweise für einen Pflegebedürftigen oder zur Entlastung dritter (01). Einmal (02) wird die eigene Abwesenheit im Sabbatical von zu Hause als Chance für die Entfaltung des eigenen Kindes gewertet:

„Ich bin alleinerziehend und hatte also zwei – mein jüngerer Sohn ist inzwischen 22, der war da 20 und hatte gerade die Bundeswehr hinter sich und wusste aber selbst noch nicht, was er tun sollte und da hatte er jetzt die Möglichkeit sich sozusagen zu bewähren. Das sage ich deshalb, weil das war eine sehr, sehr schwierige Erziehungszeit. Das war mein, ein problematischer Sohn, der mir sehr viele Sorgen bereitet hat und es war zum Teil für mich,

das ist auch noch ein Stück Motivation für das Sabbatjahr, die Möglichkeit, ihm eine Chance zu geben, für sich alleine ohne die Fuchtel seiner Mutter auf die Beine zu kommen und überhaupt so einen Lebensweg zu entwickeln für sich.“ (02: 21).

In der Zeit des Sabbaticals die eigene Person mit ihren Wünschen und Ideen in den Vordergrund zu stellen (Code: Zeit für mich) geben zunächst ganz allgemein 16 der 28 Interviewten an, Bsp.:

„Ich wollte wirklich einfach Zeit für mich haben, die nicht strukturiert wird durch irgendwelchen komischen Unterricht, also selbst verwaltete Zeit, die mich nicht strukturiert auf Ferien, die mich nicht strukturiert auf Tagesablauf, die mich irgendwo daran erinnert, meine Dinge machen zu können, so wie ich mir das damals im Studium einfach als Freiheit raus genommen habe. Wenn ich Lust habe, nachts zu arbeiten, dann arbeite ich nachts und es ist egal, ob ich dann morgens erst um zwölf aufstehen kann, weil ich noch so müde bin oder ob ich gar nicht schlafe, dafür den nächsten Tag dann um vier ins Bett gehe. ... Ich musste irgendwie aus diesem Zwang und dieser Struktur, die es so gab, raus“ (10: 77).

Grundsätzlich zur persönlichen Entlastung und/ oder Entspannung wollten das Sabbatical sieben (01; 03; 05; 12; 13; 17; 19; ähnlich 07) untersuchte Lehrer/innen nutzen:

„[...] dass ich einfach in Ruhe alles machen kann, ohne Belastung. Dass man nicht abends immer wieder den nächsten Tag vor sich hat, immer Unterrichtsvorbereitungen bis in die Abendstunden rein. Davon ist man entlastet. Man kann einfach den Abend genießen, den Tag genießen. Das war so die Erwartung.“ (01: 27),

„Also, wenn ich so spreche, komme ich drauf, dass wahrscheinlich dieses Motivans der Neugier gemischt ist mit dem der Entspannung bei mir im Versuch. Aus einer Anspannung raus zu kommen, die der Beruf bringt, obwohl andere Lehrer angestregter sind als ich. Aber Neugier auf Fremdes, auf Neues, neue Eindrücke, neue Menschen und den Versuch, eben sich zurücknehmen zu können und ein bisschen Hieronymus, das Glück im Winkel auch zu erleben.“ (05: 33),

„Ich habe mir eigentlich nur erhofft, mir eine schöne Zeit zu machen und hinterher mit viel Elan wieder anzufangen. Vielleicht zu merken, dass man so eine kontinuierliche Tätigkeit doch vermisst, das man den Kontakt zu den Kollegen und Kolleginnen vermisst.“ (19: 37).

Einige werden konkreter und benennen inhaltlich in welchem Bereich sie für sich persönlich einen oder mehrere Schwerpunkt/-e der Sabbaticalgestaltung legen wollten. Hierzu zählt insbesondere das Reisen (15x: 05; 07; 08; 09; 13; 14; 15; 17; 18; 20; 23; 24; 25; 27; 28) und der musische Bereich (02; 06; 09; 16; 21):

„Eigentlich wollte ich sozusagen mich mal frei fühlen und sozusagen all das machen, was ich sonst nicht machen konnte. Dazu gehörte Aufräumen hoch drei, aber auch Malen und auch Fotografieren und Reisen. Und zwar große Reisen noch mal machen, weil ich immer nur kleinere Reisen gemacht hab. Und das ist alles nicht möglich gewesen, weil ich in 'ne andere Situation privat gekommen bin.“ (09 :51)

Beim Reisewunsch werden sowohl längere Zeiträume und größere Distanzen als auch kürzere und kleinere angegeben. Drei Interviewte beschreiben explizit die positive Erwartung dabei nicht an die Schulferienzeiten gebunden zu sein (17; 24; 28):

„Ja, also einmal eben diese Träume verwirklichen zu können, reisen zu können, auch unbeschränkter reisen zu können als ich das sonst könnte in den Ferien.“ (17: 24)

Seltener wird das Erlernen oder Vertiefen von Fremdsprachenkenntnissen (02; 03; 04; 22; 27) oder ein konkretes Projekt angeführt (14; 16; 18; 22). Unter Projekten sind ehrenamtliche Tätigkeiten (18; 22), die theoretische Auseinandersetzung mit vertrauten wissenschaftlichen Inhalten (18), Renovierungsarbeiten/ Aufräumen (09; 16; 18) und die Etablierung eines Zweitwohnsitzes (04; 14) zusammengefasst.

„Also mit diesen zwei Sprachkursen, ich mache schon ewig, plempere ich so vor mich hin. Ich hab Französisch bei der Volkshochschule irgendwann mal angefangen und mach das jetzt auch immer noch privat weiter bei der Lehrerin, die das damals als Kurs gemacht hat. [...] Da ich das aber schon ein bisschen intensivieren wollte, denke ich, ja, das ist die Gelegenheit, im Sabbatjahr. »Dann hast du also wirklich anderen Kram nicht um die Füße, dann kannst du das mal konzentriert machen.« Und genau das Gleiche galt für Italienisch.“ (03: 41)

„Also ich wollte halt mal gucken was es z. B. an der Uni Interessantes gibt in meinen Fächern. Ich wollte ein bisschen verreisen, wollte einen Teil der Wohnung renovieren. [...] Und ich hatte auch so eine Idee evtl. mal für eine gemeinnützige Organisation also im Bezug auf Naturschutz oder Umweltschutz oder so was irgendwas zu machen.“ (18: 22)

Ein weiterer Aspekt im Kontext des Codes ‚Zeit für mich‘ ist die Zieldimension, sich bewusst einer neuen Lebensphase zu stellen. Zwei Befragte geben an einen Zweitwohnsitz im Ausland aufbauen zu wollen, einmal mit der Perspektive eines temporären Ausstiegs und Verarbeitung einer „Midlife-Crisis“ (14: 28), einmal mit Blick auf den Gesundheitszustand des Partners und der gemeinsamen nachberuflichen Zeit (04). In einem anderen Fall (10) wird das Sabbatical als eine Zäsur im Lebenslauf empfunden, die die Zeit mit den eigenen Kindern im Lebensmittelpunkt von der wieder allein mit dem Partner trennt.

Die Perspektive Ruhestand und/ oder Alter wird in einer Reihe von Interviews zum Thema gemacht. Zum einen mit dem Ziel herauszufinden, wie sich ein Ruhestand für einen persönlich anfühlt, zum anderen mit der Idee nicht alles auf später – auf das Alter, den Ruhestand – verschieben zu wollen. Als Test benennen die Auszeit sieben Befragte (02; 04: für veränderte Partnerschaftssituation; 08; 17; 18; 19: für Altersteilzeitfinanzierung; 28), als vorgezogene Ergänzung drei (01; 06; 08).

„Das macht mir Spaß, ich komme aber immer wieder an Grenzen, das heißt, ich kann mich auch gut zuschütten mit Arbeit und dann gucke ich nur noch so ein Stückchen raus und das war eigentlich so ein Leitmotiv zu sagen, mal wirklich gar nichts zu haben und auch vielleicht mal zu gucken, wir müssen unsere Altersstruktur sehen, wir sind also jetzt, oder ich bin jetzt 52 und wir sind ja schon so im letzten Stückchen des beruflichen Lebens und auch vielleicht mal zu gucken, wie fühlt sich das an, wenn man dann in Pension ist und das nicht mehr hat.“ (28: 18)

Zu den beruflich orientierten Zielen zählen einerseits solche, die mit dem Arbeitsplatz Schule zu tun haben und darüber hinaus die, die im Zusammenhang mit außerschulischen Berufsperspektiven angeführt werden.

Am häufigsten wird der Wunsch beschrieben, eine Zeit lang nichts oder möglichst wenig mit der Schule zu tun zu haben (Code: Schuldistanz: 02; 03; 05; 11; 23; 25) und deshalb im Sabbatical einen Perspektivwechsel vornehmen zu wollen (14; 16; 17; 18). Ergänzt werden in Einzelfällen explizite Hinweise nach der Auszeit in den Schulbetrieb zurückkehren zu wollen (02; 11). Während das Gros die Schuldistanz pauschal anstrebt, fügen zwei Befragte (11; 16) die Erwartungen hinzu, neue Ideen und Innovationsinputs für die Schultätigkeit zu erhalten:

„Es war einfach für mich wichtig dann mal so ein halbes Jahr raus zukommen aus der Schule und einfach mal wieder neue Ideen zu tanken.“ (16: 66),

„Von daher auch nicht so, dass man geflohen ist von der Schule, dass man das jetzt so als Regenerierung unbedingt gebraucht hat, aber einfach doch mal was anderes, was einem vielleicht nachher wieder an Innovation einfach mehr bringt noch.“ (11: 68).

Einmal ist der Wunsch nach Schuldistanz gepaart mit dem Ziel, die eigene Berufssituation zu klären (25). Insgesamt geben sieben Lehrer/innen als Ziel an, ihre Berufssituation klären und/oder reflektieren zu wollen (7x: 06; 08; 10; 20; 21; 25; 26). Dies geschieht vor unterschiedlichem Hintergrund, mit verschiedener Intension und Konkretheitsgrad. So reichen die Aussagen von der Überprüfung eigener Utopien (10) über die Reflexion der eigenen Lehrertätigkeit mit Blick auf die kommenden Berufsjahre (06; 08; 21), die Auseinandersetzung mit einer Unternehmensberatung als Vorbereitung zum evtl. Berufsausstieg (25), die Planung einer Versetzung (26) bis hin zur Intension einer konkreten Neuorientierung mit Blick auf die Rückkehr in den Schulbetrieb (20).

„20: [...] Weil der lange Trott und immer jedes Jahr das Gleiche und schon wieder ist ein Jahr vorbei das hat in mir den Wunsch gehegt doch mal irgendwo neben raus zu treten und auch mal die Möglichkeit zu haben mit einem größeren Abstand auf das zu schauen was man eigentlich so im Berufsalltag macht, um sich letztendlich neu wieder ausrichten zu können. I: Ja, ja. Ausrichten zu können auf das Selbige oder schon auch mit der Idee unter Umständen was Anderes machen zu können? 20: Nein, es war von vornherein für mich klar, dass ich im Schulberuf – im Lehrerberuf bleibe, das war unstrittig dabei, aber man hat ja als, ja Lehrer und natürlich auch als Funktionsträger in einer Leitungsfunktion sehr viel Tagesgeschäft. [...] und ja das war also so etwas, wo ich gesagt habe, Mensch ich weiß gar nicht mehr wo ich mich eigentlich mit meiner pädagogischen Ausrichtung eigentlich hinbewege. Und da, das war zunächst mal wirklich für mich der Grund sagen wir mal hier jetzt zu schauen, was tue ich hier eigentlich, ja?“ (20: 4-6);

„[...] und da habe ich gedacht, mach das doch fünf Jahre, also 97 habe ich gedacht, mach das mal fünf Jahre und dann evaluier mal so, ob du da richtig bist oder nicht und so war dann auch das Sabbatjahr für mich nicht per se ein Grund zu sagen, ich gucke mich sofort mal nach was anderem um, aber zu sagen, das ist eine Auszeit, um auch noch mal so Bilanz zu ziehen, ich habe noch mindestens 20 Jahre Berufstätigkeit vor mir, will ich das in diesem Bereich weitermachen oder will ich da jetzt eigentlich raus und weg von? Und so war das also schon auch eine Frage, die am Anfang dastand, aber als ich in das Sabbatjahr rein ging, war nicht die Frage, will ich hier von dieser Schule weg. ...“ (21: 17).

Ein Einzelfall (13) gibt außerdem das Ziel an, eine begonnene berufliche Zusatzausbildung im Sabbatical beenden zu wollen.

Modifizierend wirkt im Kontext der Sabbaticalzielergebnisse der Faktor Zeit, konkreter die Vorlaufzeit des Ansparmodus. So gibt es persönliche Zielstellungen in der Vorlaufzeit des Sabbaticals, die sich bis zum Antritt der Auszeit bereits verschoben oder sogar erledigt haben. Hierzu zählt viermal eine Zielumorientierung aufgrund von veränderter privater Lebenssituation durch die Trennung vom Partner (09; 21; 22) – mit dem zumindest in zwei Fällen die Sabbaticalzeit gemeinsam verbracht werden sollte.

„Da habe ich nicht alleine gelebt, ich habe also mit einem Kollegen zusammengelebt, der wollte das Sabbatjahr auch machen wir haben es zusammen beantragt, ich bin dann alleine gegangen, weil in der Zwischenzeit dann auch die Beziehung auseinander gegangen war und dann bin ich eben alleine gegangen und er ist in der Schule geblieben.“ (22: 18)

Einmal kam es im Vorfeld zu einer neuen Partnerschaft, die dann auch einbezogen werden sollte:

„Als ich das Sabbatjahr ja beantragt habe, da hatte ich eher die Vorstellung, die Kinder sind 15 und 17, da fährst du mal drei Monate weg oder so. Das war so ganz ursprünglich, aber durch meine veränderte private Situation war das dann einfach anders. Ich war dann nicht festgelegt, ich hatte Ideen, festgelegt war ich nicht.“ (13: 68).

Zweimal (einmal ergänzend zur Trennung: 09) modifizieren sich die anfänglichen Sabbaticalziele aufgrund veränderter Sabbaticalvertragsbedingungen (vgl. Seite 199f.). Die mit der ursprünglich beantragten Auszeit von einem Jahr angedachten Ziele werden durch die Genehmigung eines Halbjahres größtenteils verworfen (09; 16).

Im beruflichen Bereich war in drei Fällen (08; 25; 26) das anfängliche Ziel für das Sabbatical eine Reflexion der eigenen Berufssituation mit Perspektive einer möglichen beruflichen Umorientierung. Bis zum Sabbaticalantritt ist die Situation dann allerdings soweit geklärt, dass das Sabbaticalziel zu einem grundsätzlichen Perspektivwechsel (25) und ‚Zeit für mich‘ (26), einmal mit Ruhestandstest (08), abgeändert wird:

„Wir hatten zu einem bestimmten Zeitpunkt auch mal so den Gedanken, wenn wir mal so ein Sabbatjahr machen, dann kommen wir vielleicht auch noch mal auf so eine ganz andere Idee, was man vielleicht dann machen könnte, also so mal tatsächlich Perspektivwechsel, vielleicht auch Berufswechsel. So, war eigentlich angedacht, so als eine Möglich-

keit. Aber ich denke, im Sabbatjahr selber habe ich gar nicht mehr so gedacht oder so nach was ganz anderem gesucht. Das war von mir aus nicht so beabsichtigt, dass ich jetzt in diesem Sabbatjahr neue Erkenntnisse oder neue Perspektiven gewinnen wollte, so hatte ich das nicht angelegt, so ging es mir nicht.“ (08: 372),

„Nee, und das beantragt, wie gesagt, immer noch mit der Option, aus der Schule raus zu gehen, ich hatte da auch durchaus Ideen gehabt, dann kam eben diese Geschichte, dass man zunächst gesagt hat, nee, halbes Jahr geht nicht, aber ich brauchte das dringendst zum frühestmöglichen Zeitpunkt und, wie gesagt, dann ging das auch durch und dann bin ich ja danach noch ein Jahr in der Schule gewesen und habe dann also sehr wohl gemerkt, die Schule ist eigentlich nicht mein Problem, das ist das, was du (zu seiner Frau) gerade sagen wolltest, also ich mache total gerne Unterricht, nur diese Klassenarbeiten, die da immer stapelweise rum liegen, die finde ich zum kotzen, aber Schule als solche ist nicht mein Problem und also hat mich dann auch im Grunde während dieses Jahres in dem ich vorgearbeitet habe, für Schule entschieden. Aber total gefreut auf das Sabbatjahr.“ (25: 62).

Zweimal (07; 08) wurde zum Zeitpunkt der Beantragung des Sabbaticals mit dem Gedanken an die Teilnahme an einem Freiwilligenprojekt o. Ä. in Südamerika gespielt. Bei der konkreten Recherche stellten insbesondere Altersbeschränkungen ein Hindernis dar. Die Idee wurde verworfen und durch eine Reise in das entsprechende Gebiet ersetzt.

Eine Interviewpartnerin benennt die ursprüngliche Idee, neben dem Ziel, eine Zusatzqualifikation in der Zeit des Sabbaticals abzuschließen, eine weitere Zusatzausbildung während des Sabbaticals zu beginnen. Im Verlauf der konkreteren Auseinandersetzung und Planung der Auszeit wird dieses Ziel dann mit Blick auf den nötigen Zeitaufwand verworfen (13).

### Sabbaticalplanung

Die Sabbaticalplanung der Befragten umfasst verschiedene Bereiche, bspw. den privaten und den beruflichen, die eigene Anwesenheit oder auch Abwesenheit während des Sabbaticalzeitraums, und wird darüber hinaus unterschiedlich konkret in den Interviews beschrieben.

Die Kodierung des Bereichs Sabbaticalplanung resultiert aus folgenden Kriterien:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die sich auf die persönliche Planung des Sabbaticals durch die betroffene Lehrkraft beziehen. Hierzu zählen sowohl Planungstätigkeiten in der Vorlaufzeit des Sabbaticals (meist Ansparphase) als auch ganz zu Beginn des Sabbaticals. Der Konkretisierungsgrad der Aussagen in Bezug auf die Sabbaticalplanung ist höher als beim Code Sabbaticalziele (vgl. Seite 193) und enthält z. B. Zeitangaben (Zeitpunkt, -raum). Modifikationen ergeben sich wenn, erst im Sabbatical. Differenziert werden infolge dessen die drei Bereiche (a) Planungsgrad, (b) privat und (c) beruflich.*

Die konkrete Planung im Vorfeld des Sabbaticals (z. T. auch zu Beginn, vgl. unten) lässt sich differenzieren in die Bereiche privat, beruflich – jeweils mit unterschiedlichem Planungsgrad – und ‚keine Planung‘ (Abb. 18).

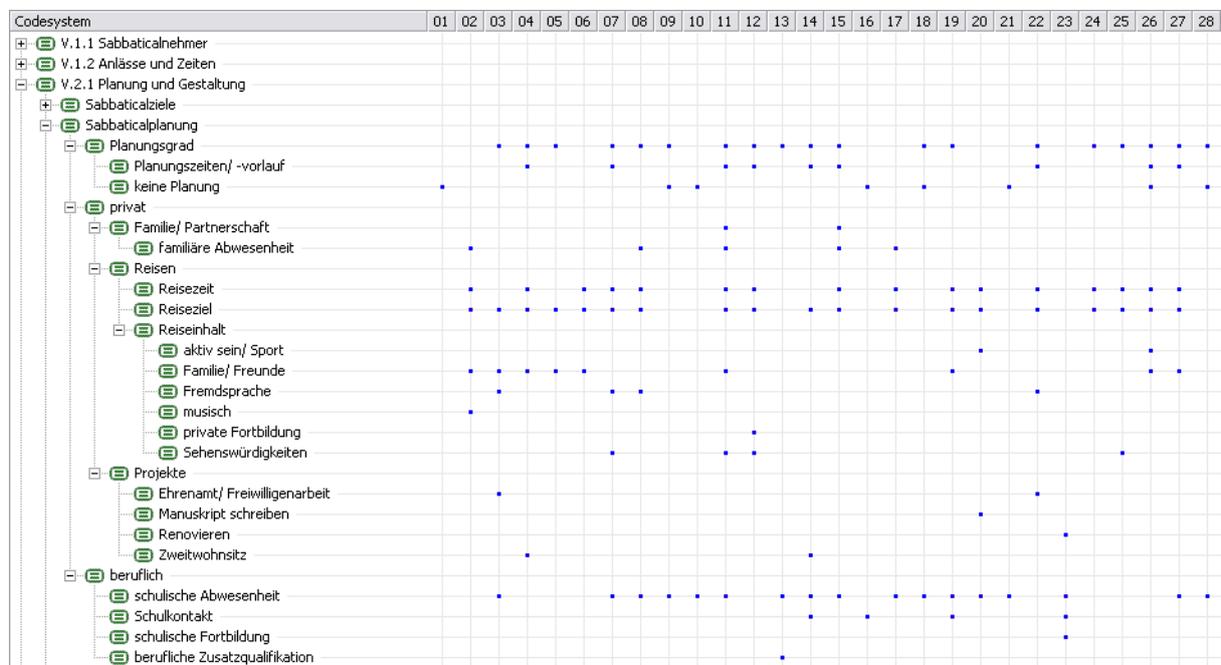


Abb. 18: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalplanung

„Nichts“ (z. B. 01; 18) oder „nichts mehr“ (09, 16) für den Sabbaticalzeitraum geplant zu haben geben acht Befragte an (01; 09; 10; 16; 18; 21; 26; 28). Die Aussagen nichts geplant zu haben stehen dabei in drei Fällen in Verbindung mit modifizierten Zielvorstellungen (zweimal verkürzte Sabbaticallänge (09, 16) und einmal Trennung vom Partner (21), vgl. oben). Die Orientierung an den ursprünglichen Zielen wird in einem Fall besonders deutlich, da trotz der Angabe „nichts mehr“ (09: 67) geplant zu haben im weiteren ergänzt wird, was man sich sowieso vorgenommen hat (vgl. Seite 193ff.):

„Eigentlich gar nichts mehr. Abgesehen von dem, was ich da eigentlich da noch immer vorhatte, das war das mit der Malerei. Das wollte ich unbedingt eigentlich machen und irgendwo so eine bisschen längere Reise auch noch und was ich wie gesagt, meine Auf-räumsache.“ (ebd.).

Ähnlich verhält es sich, wenn einerseits kommuniziert wird „Ja, ich habe nichts geplant, ich will einfach mal nichts planen“ (26: 50), andererseits Einschränkungen vorgenommen werden: „Das stimmt nicht ganz, es gab ein paar Sachen, die ich mir vorgenommen hatte für dieses Sabbatjahr, die ich unbedingt machen wollte.“ (26: 50). Dieser Sonderfall erscheint deshalb auch im weiteren unter privater Planung (vgl. unten).

In einem anderen Fall wird eine entsprechende Aussage explizit mit dem Beginn des Sabbaticals zusammengebracht, die gesteckten Sabbaticalziele werden erst im Verlauf des Sabbaticals genauer geplant:

„Das war eigentlich überhaupt nicht konkret. Ich habe mir gedacht, das wird jetzt irgendwie kommen das Sabbatjahr und dann schauen wir mal. Also ein paar vage Dinge hatte ich mir schon so, aber ich hatte sie noch nicht konkret in die Wege geleitet. [...]“ (16: 22) „Mit Beginn der Sommerferien stand gar nichts fest. Also, dass ich irgendwie die Küche renoviere und die restliche Wohnung, aber da war auch gar nichts festgelegt, kein Zeitpunkt kein gar nichts.“ (16: 28)

Ferner wird einmal von „Traumreisen im Kopf“ (28: 46) und „Kopfreisen“ (ebd.) gesprochen, die im vorhinein ausgedehnt unternommen, bis zur tatsächlichen Auszeit aber nicht weiter konkretisiert werden.

Der Grad der persönlichen Planung wird – soweit angegeben – grundsätzlich sehr unterschiedlich interpretiert und erläutert. Neben denjenigen, die für sich Planung vermieden haben (vgl. oben), beschreiben drei Personen (möglichst) wenig geplant zu haben (05; 24; 25). Begründet

wird dies zum einen mit einer veränderten privaten Lebenssituation, bei dem das Reisen in Abstimmung mit der behinderten Tochter erfolgte (05), zum anderen mit der grundsätzlichen persönlichen Spontaneität in Kombination mit äußeren Rahmenbedingungen für Fernreisen: „Ja, ja, das ist so, ja, ja, genau, also es ist eher ungewohnt für uns, wenn wir so was wie die China-Reise so langfristig planen, aber das musste man halt machen, [...]“ (24: 118) „[...] manche Sachen muss man halt vorher planen, manche Sachen kann man auch spontan machen.“ (24: 263).

Auf der anderen Seite geben fünf Interviewte an „sehr viel“ (15), „eine Menge“ (03) oder „Alles, alles.“ (27) geplant und das Sabbatical „durchstrukturiert“ (14; ähnlich 19) zu haben. In sieben Fällen (04; 07; 08; 11; 12; 13; 22) wird der Planungsgrad in bestimmter Hinsicht als hoch und in anderer als gering eingestuft, z. B. indem ein grober Rahmen abgesteckt wird, die Tagesplanung aber spontan erfolgt (12) oder auch neben einem konkreten Vorhaben das Sabbaticalmoment der Erholung (13) oder der Freiheit ausgekostet werden kann: „[...] ich kann ja jederzeit losfahren, also warum soll ich das jetzt wochen- und jahrelang vorher planen?“ (07: 127).

Erklärt wird ein hoher Planungsgrad ausschließlich oder für Teile der Auszeit gewählt insbesondere mit der Vorstellung, dann möglichst viel erleben und eine effektive Nutzung des begrenzten Zeitraumes des Sabbaticals erzielen (12; 14; 27) und sich vor „vertaner Zeit“ (11: 71) schützen zu können:

„Nein, so ging es mir jetzt auch nicht, aber ich fand schon, dass ich irgendwie so für, ich brauch immer so ein gewisses Vorhaben, was ich mir die nächsten Tage so vornehme, das muss nicht von Anfang bis Ende voll geplant sein, so geht mir das ja nun auch nicht, aber ich möchte doch irgendwie auch vorher schon so ein bisschen wissen oder wollte das auch so, was ich jetzt so die nächsten Wochen so vorhabe, was ich so machen will. Das war mir schon wichtig. Einfach nur rumhängen wollte ich nicht.“ (08: 200)

Zu den Planungszeiten und dem Planungsvorlauf werden nur wenige Hinweise gegeben. Kurzfristige Planungen werden begründet mit der veränderten Lebenssituation (Trennung vom Partner: 22) und des ohnehin kurzfristigen Sabbaticalantritts aufgrund der beruflichen Situation des Partners (27). Längerfristige Pläne, von einem Jahr Vorlauf und mehr, fußten zumeist auf größeren Reisevorhaben (07; 11; 12; 15) oder Projekten (14: Grundstückkauf). In einem Fall lag die Vorlaufzeit in der Urlaubsplanung des Partners begründet (26). Planungen, die zu Beginn des Sabbaticals vorgenommen wurden, erschöpfen sich in Detailreisepfanungen (07) und auswärtigen Besuchsabsprachen (04) (vgl. Seite 201ff).

Inhaltlich dominieren Planungsschritte im Zusammenhang mit Reisen. Insbesondere Reisezeit (Zeitpunkt und/ oder -dauer) und/ oder Reiseziel wurden von den meisten reisewilligen Sabbaticalnähern mehr oder weniger konkret geplant (Abb. 18). Eine Schwerpunktplanung bzgl. der Reiseinhalte wurde ebenfalls von vielen vor Reiseantritt im Sabbatical festgelegt. Diese differenzieren sich aus Zeit, die zusammen mit Familie/ Freunden verbracht wurde (auch Besuche: 02; 03; 04; 05; 06; 11; 19; 26; 27), Fremdsprachen erlernen oder vertiefen (03; 07; 08; 22), bestimmte Sehenswürdigkeiten erkunden (07; 11; 12; 25), aktiv sein/ Sport treiben (20; 26), musisch tätig sein (02) und sich privat fortbilden (12).

Im familiären Kontext wird insbesondere die eigene Abwesenheit i. d. R. aufgrund von Reisen thematisiert (02; 08; 11; 15; 17). In zwei Fällen wurde dem eigenen Sohn eine Hausmeisteraufgabe zugeteilt:

„Und dann dachte ich, das ist jetzt die Gelegenheit, der kriegt hier eine Hausmeisterstelle in meinem Häuschen und in meinem Garten und das soll er verwalten, ohne dass irgendeiner ihn kontrolliert. Der wohnte auch zu diesem Zeitpunkt noch bei mir.“ (02: 21)

„Und der hat dann in der Zeit, als wir Sabbatjahr hatten, hat der ja dann nach dem Abitur Zivildienst gemacht und war Hausmeister hier im Haus, das heißt, das Haus war dann sozusagen auch betreut und wir waren eigentlich insofern ein Stückweit unabhängig, also wir brauchten uns um keine Kinder mehr zu kümmern.“ (08: 72)

In drei weiteren Fällen wird v. a. die Betreuungssituation während der eigenen Abwesenheit zum Thema gemacht. So gab es Absprachen mit den Nachbarn (11), mit der eigenen Wohngemeinschaft (15) oder mit dem leiblichen Vater der Kinder (17).

Ferner wurde mit Blick auf familiäre Belange zweimal explizit ein persönlicher Anwesenheitszeitraum im Sabbatical bestimmt, einmal hinsichtlich Weihnachten und Geburt des Enkels (11) und einmal hinsichtlich der Abiturprüfungszeit des Sohnes (15).

Die zum Großteil bereits als Ziel aufgeführten Projektvorhaben der Sabbaticalnehmenden wurden in der Planung meist konkretisiert. Die ehrenamtliche Tätigkeit/ Freiwilligenarbeit wurde konkret mit der Einrichtung abgesprochen (03; 22), der Ort für den Zweitwohnsitz wurde festgelegt (03, 22) oder die Renovierungsarbeiten am Haus näher geplant (23). Bei dem Vorhaben die eigene schulische Berufstätigkeit zu reflektieren bezog sich die Planung auf das Ergebnis („Manuskript“ 20: 50) für dessen Erstellung ein bestimmter Zeitraum im Sabbatical festgelegt wurde.

Beruflich wurde v. a. die eigene schulische Abwesenheit bei der Planung ins Auge gefasst (17x). Dies geschah im Wesentlichen auf zwei verschiedene Arten, zum einen kommunikativ, d. h. zentrale Personen (z. B. Kollegen, Schüler, Eltern), neben den ohnehin informierten (z. B. Schulleitung), wurden über die Abwesenheit in Kenntnis gesetzt, damit sie sich darauf einstellen konnten (03; 07; 08; 10; 11; 21). Zum anderen – was in der vorliegenden Untersuchung häufiger angegeben wird – durch konkrete Handlungen der Sabbaticalnehmer/innen (Ausnahme: „[...] habe ich zu einem bestimmten Zeitpunkt überhaupt keine Klassen mehr in der Kursphase bekommen [...] nach dem Motto, die haut eh bald ab, ja? [...]“ 17: 48). Solche umfassen eine möglichst stimmige längerfristige Kursplanung mit Blick auf das Sabbatical (18; 19; 23), die Suche nach geeigneter Vertretung (15; 20; 23; 28), die Einarbeitung dieser (08; 09; 20; 23), die spezifische Absprache von Tätigkeitsinhalten mit diesen (13; 14; 27) sowie inhaltliche Vorarbeiten (11; 28).

„Aber ich hab auch das dann vorbereitet, auch den Austausch wieder. Das hat ein Kollege zwar von der internen Organisation mit den Schülern dann übernommen, aber vorbereitet ist es dann schon von mir gewesen.“ (11: 60)

„Doch, ich habe versucht, vorher schon, bevor ich gegangen bin, schon zu kompensieren und mit zusätzlichen Aufgaben, die ich dann letztendlich noch rein gegeben habe, als ich gegangen bin, das war in den Prüfungsklassen und für die Zwischenprüfung das [Sabbatical, S. H.] versucht zu kompensieren“ (28: 214)

In einem Fall wird beschrieben, dass sich die Abwesenheitsplanung v. a. auf das Ausräumen und Aufräumen des eigenen Werkstattarbeitsplatzes bezog (10).

Beide Arten wurden mit unterschiedlichem zeitlichen Vorlauf vorgenommen. Teilweise geschah die Abwesenheitsplanung nach eigenen Angaben bereits weit im voraus:

„Wir hatten das vorher schon lange geplant. Wir hatten schon ein halbes oder ein Jahr vorher überlegt, welche Klassen ich dann – ich hatte natürlich auch noch laufende Klassen während der Zeit – welche ich abgebe und welcher Kollege welche Klasse von mir übernimmt, welche ganz abgegeben werden, welche ich hinterher wieder zurücknehme.“ (19: 47)

„Also es war bei manchen schon mittendrin. Also ich hatte zwei Biokurse in der 11, aber die hatte ich schon geplant, nur Bio übernommen und es war klar, das ich die nur ein Jahr haben werde. Vorher hatte ich einen Durchgang in Deutsch abgeschlossen, ein Jahr vorher,

und hab dann eben nicht wieder Deutsch genommen. Meine damalige Klasse war halt 10 und das hatte ich mir beim Sabbatjahr auch schon überlegt und hab das dann so gelegt, dass das dann mit Abschluss der 10. Klasse der eigenen Klasse kam.“ (18: 106)

In einzelnen Fällen (14; 16; 19; 23) wurde auch der Kontakt zur Schule für den Sabbaticalzeitraum geplant. Während sich bei zwei Befragten der Schulkontakt als Ausnahme abzeichnete, zur Klassenlehrervorstellung (14) oder Fachkonferenz (19), geben zwei Personen an eine kontinuierliche Schultätigkeit über den gesamten Sabbaticalzeitraum von vornherein vorgesehen gehabt zu haben:

„Die gab es zweifellos, und zwar hatten wir ein – ich fang gerade mal mit einer beruflichen Szene an – wir hatten mit der Schule ein Projekt geplant und das Projekt hatte ich initiiert, und fühlte mich auch verpflichtet es auch zumindest in den Eckpunkten zu betreuen. Das heißt ich habe also auch in diesem Sabbathalbjahr Unterricht gemacht.“ (16: 78)

„Nee, ich habe das im Prinzip mir so gewünscht, weil ich wusste, dass bestimmte Dinge ich, also ich sag mal, wenn es um Investitionen geht, geht es ja um Absprache miteinander und es geht um Verhandlungen mit Firmen, es geht um Verhandlungen im Kreis und ich hätte dann weit, weit im Vorfeld schon meinem Kollegen viel, viel tiefer Einblick gewähren müssen. Das macht zwar kein Problem, aber es ist deren Zeitaufwand, das ist ein Zeitaufwand, da Besprechungen stattfinden zu lassen und ich habe das die letzten Jahre gemacht und das sind so Sachen, die liefen da so immer nebenher mal, ja? Ich glaube nicht, dass es eine günstige Geschichte ist, da wirklich abzuschotten und zu sagen, jetzt gehe ich und dann komm ich irgendwann wieder. Es ändern sich Bedingungen, Rahmenlehrplanbedingungen, es ändern sich räumliche Bedingungen, es ändern sich Strukturen in der Gesetzeslage, es ändert sich, das wollte ich eigentlich gar nicht, dass ich dann wirklich komplett neu lernen müsste. Also, deswegen auch diese Lehrgänge, deswegen auch immer die Kontakte in die Schule, oder mein Kassenwart vom Förderverein. Das macht überhaupt keinen Sinn, meine Kasse ein halbes Jahr abzugeben und dann nachher weiß ich gar nicht, was mein Copilot da gemacht hat, ja? Das macht keinen Sinn.“ (23: 88)

Ferner wird für den beruflichen Kontext bei der Planung einmal Fortbildungsteilnahme und -durchführung an spezifischen Fachlehrgängen (23) und einmal im Zuge einer Zusatzausbildung der Prüfungszeitpunkt inklusive der dazu benötigten Vorbereitungsphase (13) benannt.

## Sabbaticalgestaltung

Die Sabbaticalgestaltung umfasst zum einen die mehr oder weniger stark ausgeprägten Phasen des Sabbaticalzeitraums und darüber hinaus die diversen Inhalte, mit denen der einzelne Befragte seine Auszeit individuell gefüllt hat.

Die Kodierung des Bereichs Sabbaticalgestaltung folgt den Kriterien aus dem gleichnamigen Codememo:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die darüber Auskunft geben, was der Einzelne im Sabbatical gemacht hat und warum. Zunächst werden Aussagen übergreifend zu den Gestaltungsphasen (a) extrahiert. Den größten Umfang nehmen die Inhalte (b) ein.*

Das persönliche Phasenverständnis (Beantwortung der Interviewfrage: „Welche Phasen können Sie im Nachhinein für den Sabbaticalzeitraum identifizieren?“) ist sehr unterschiedlich, so dass die Anzahl der benannten Phasen zwischen zwei und fünf variiert. In acht Fällen werden drei Phasen (03; 04; 06; 07; 08; 13; 14; 16), in fünf Fällen vier (10; 11; 12; 17; 21) und jeweils einmal zwei (15) und fünf (20) Phasen thematisiert. Bei etwa der Hälfte der Interviews (13x) wird die Frage nach inhaltlichen Phasen mit der Auflistung verschiedener Aktivitäten, der Beschreibung eines einzelnen Schwerpunkts (02; 09; 22) und/ oder mit einem Hinweis darauf, dass es grundsätzlich keine solchen gab (22; 23), beantwortet. In diesen Fällen wurden die Auskünfte der Kategorie phasenübergreifend zugeordnet. In einem Fall (10) wurde neben der Benennung einzelner Phasen eine den gesamten Sabbaticalzeitraum umfassende Aussage ergänzt, die ebenfalls auf die Kategorie phasenübergreifend entfiel. (Abb. 19)

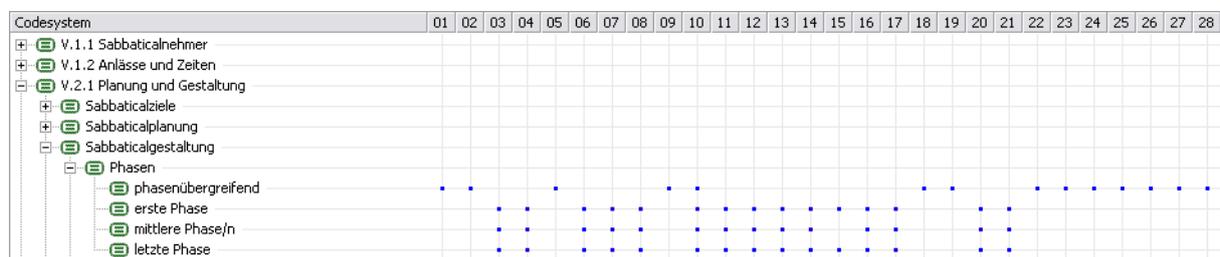


Abb. 19: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalgestaltung \ Phasen

Die benannten Phasen folgen überwiegend einer formalinhaltlichen Strukturierung, meist orientiert an größeren Reisen oder Auslandsaufenthalten (12x). Vier Befragte geben bei Ihren

Phasenerläuterungen Hinweise auf eine auf Emotionen gestützte Unterscheidung, hierzu zählt zu Beginn des Sabbaticals etwa „Loslassen“ (04: 73), Reflexion und Nachdenklichkeit (10), Euphorie und/ oder Befreiung („mit der euphorischen Stimmung fing es an“ 16: 86; „Euphorie, Befreiung irgendwie, nach dem Motto, Freude über das vor mir liegende Jahr, ja also irgendwie so ein Gefühl, das ist ja unendlich jetzt und toll“ 17: 30) sowie unbeschwerte Leichtigkeit (21), in Verlauf der Auszeit das „Genuss“ (10: 121) und in der letzten Phase „Genießen zu Hause“ (04: 69) oder Frustration („zum Ende des Sabbathalbjahres war ich ziemlich frustriert“ 16: 86).

Die erste Phase wird häufig mit den Themen Aufräumen („Schreibtischräumen. Klar, klare Verhältnisse schaffen“ 11: 85; „Räumen“ 12: 86; „Räumwut“ 14: 60), „Loslassen“ (04: 73), „Regeneration“ (13: 60; ähnlich 12) sowie Euphorie (16; 17), „Detailplanung“ (07: 144; ähnlich 08; 14) und Reisevorbereitung (17) gefüllt. Die mittlere/n Phasen weisen eine vielseitige Zusammenstellung unterschiedlicher Inhalte auf (vgl. Ausführungen im Folgenden) und werden bspw. auch als „Interessensphase“ (12: 88) beschrieben. In der letzten Phase des Sabbaticalzeitraums werden insbesondere Aspekte von Reiserückkehr (14), Ankommen (21), Erfahrungsverarbeitung (07; 08), Ausklang (17) sowie Überlegungen zur Zukunft (06), Schulkontaktaufnahme (08; 13), „Vorbereitung“ (10: 121; 11: 91; 12: 92; ähnlich: 20) thematisiert.

Die inhaltliche Sabbaticalgestaltung stellt sich individuell sehr unterschiedlich dar. Nicht nur im Hinblick darauf, was der jeweilige Befragte in seiner Auszeit gemacht hat, sondern auch hinsichtlich der zeitlichen Ausdehnung und der Verbindung verschiedener Inhalte. Wie bereits bei der Beschreibung der Phasen angesprochen, gibt es Lehrer/innen, die im Wesentlichen einen inhaltlichen Schwerpunkt für den gesamten Sabbaticalzeitraum verfolgt haben, und es gibt andere, die mehreren inhaltlich und zeitlich unterschiedlichen Aktivitäten u. Ä. in ihrer Auszeit nachgegangen sind. Ferner gibt es Inhalte, die primär einer Ausrichtung folgen und andere, die verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können. Die vorliegende Systematisierung differenziert bei den Inhalten 15 Hauptkategorien, die teilweise weiter unterteilt sind. Zu diesen zählen Reisen, aktiv sein/ Sport, archäologische Grabung, Kultur/ Museum, Lesen, musisch, Ayurveda, Meditation, Schlafen, OP-Folgen, Projekte, Fort- und Weiterbildung, soziale Kontakte, Schulvorbereitung sowie modifizierte Ideen und Pläne. Einige Themen finden sich zuvor in dargestellten Teilen des Kategoriensystems wieder. (Abb. 20)

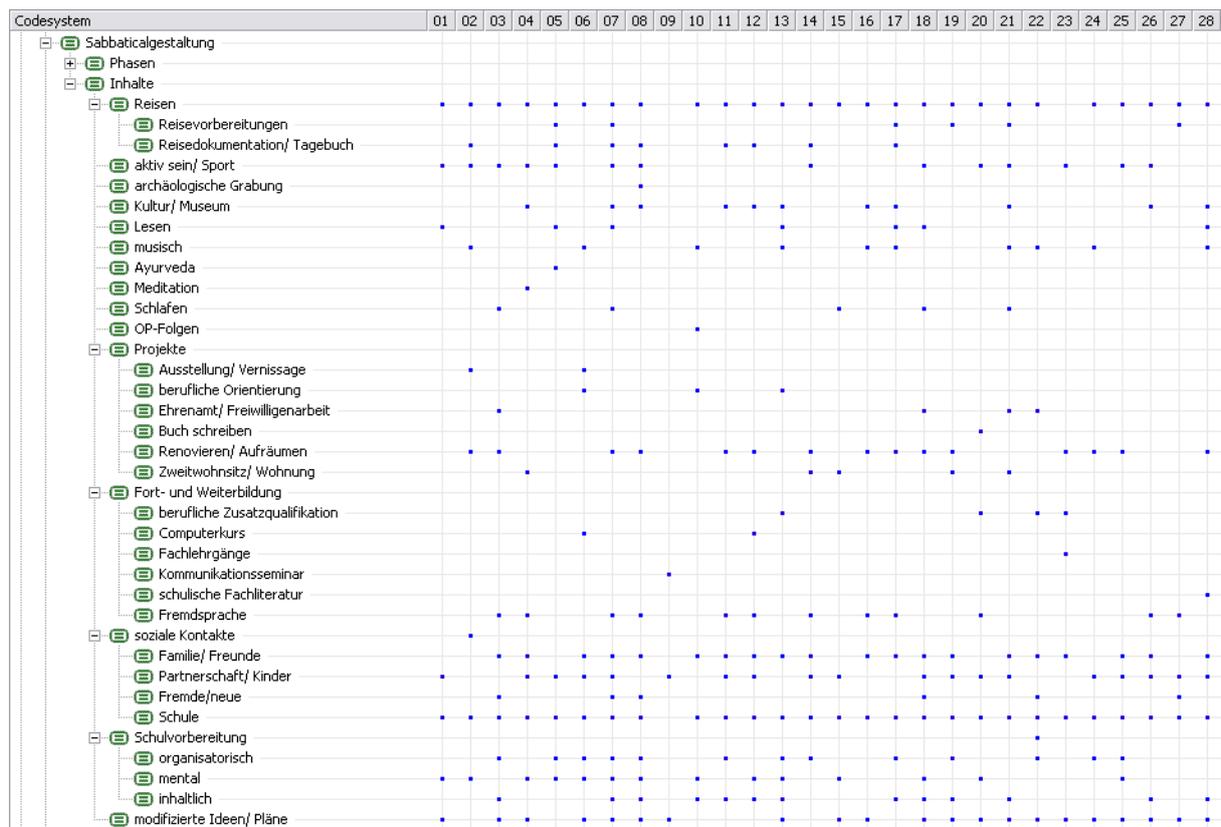


Abb. 20: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalgestaltung\ Inhalte

Ein wesentlicher Sabbaticalinhalt bei den befragten Lehrer/innen bestand aus Reisen in unterschiedlichen Varianten. Mit zwei Ausnahmen (09; 23) geben alle Befragten an, zumindest einen Urlaub im Sabbaticalzeitraum gemacht zu haben. Die Variationsbreite des Reisens reichte darüber hinaus bis zu einer Dauer von mehrmonatigen Auslandsaufenthalten und inhaltlich von Fahrradtouren über Malen bis zu Sprachkursen. Vereinzelt wird auch die Reisevorbereitung (05; 07; 17; 19; 21; 27), häufiger die Reisedokumentation (8x: 02; 05; 07; 08; 11; 12; 14; 17) bspw. in Form von Tagebuchführung (02; 07; 12; 14) für die Zeit des Sabbaticals, Reiselektüre im weitesten Sinne (05) oder Fotoarchivierung u. Ä. (08; 12; 17) benannt. Die besonderen Reiseaktivitäten werden in der folgenden Ergebnisdarstellung zusammen mit ähnlichen Sabbaticalinhalten, die nicht auf Reisen unternommen wurden, gebündelt wiedergegeben.

Sportlich/ aktiv verhielten sich nach eigenen Aussagen 15 der Befragten (01; 02; 03; 04; 05; 07; 08; 14; 18; 20; 21; 23; 24; 25; 26). V. a. das Radfahren (01, 05; 07; 08; 14; 26) wird benannt, aber auch Wandern (02; 04; 07; 08; 21; 23; 26; ähnlich: ausgedehnte Hundespaziergänge 18; 24; Bergsteigen 20; Klettern 21), Wassersport in Form von Segeln (25; 26) und Kanufahren (21), Joggen (01), Kraft-/ Fitnessstraining (01; 20), Skilaufen (03) und Tanzen (04). Eine (08) Person

gibt an, an archäologischen Ausgrabungen in ihrer näheren Umgebung teilgenommen, acht Kultur genossen zu haben in Form von Museums-/Ausstellungsbesuch (07; 08; 17; 21; ähnlich 28), Städtereisen/ Besichtigungen (04; 26), Konzertbesuch (13), Kunstsymposium (16; 24) oder Gedenkstättenbesuch (21). Auf das Lesen von Zeitungen und Büchern zum Privatvergnügen beziehen sich ausdrücklich sechs (01; 05; 07; 13; 17; 28) der Interviewpartner/innen. Einmal wird die inhaltliche Lektüre zur ehrenamtlichen Tätigkeit angegeben (18). Gemalt und künstlerisch gestaltet wurde insgesamt von sieben befragten Lehrer/inne/n (7x: 02; 06; 10; 21; 22; 24; 28), wobei dies überwiegend mit Reisetätigkeiten verbunden wurde. In drei Fällen (13; 17; 21) wird ferner das Musizieren als Beschäftigung genannt. Während einmal meditiert wurde in Form eines meditativen Tanzseminars (04), einmal eine Ayurveda-Kur (05) durchgeführt und fünf Befragte das morgendliche Ausschlafen (03; 07; 15; 18; 21) zelebrierten, gab eine Person an, OP-Folgen (10) auskuriert zu haben.

Länger andauernde Aktivitäten während der Auszeit wurden unter Projekten kodiert. Hierzu zählt in zwei Fällen die Durchführung einer Ausstellung/ Vernissage eigener zuvor gemalter Bilder (03; 06), die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsperspektive (berufliche Orientierung: 06; 10; 13), die ehrenamtliche Tätigkeit und Freiwilligenarbeit (03; 18; 21; 22) und das Verfassen und Publizieren eines eigenen Buches als Quintessenz beruflicher Reflexion (20). Zum Bereich ehrenamtliche Tätigkeiten und Freiwilligenarbeit zählt einmal (03) die Tätigkeit als Deutschlehrerin an einer australischen Schule, einmal (18) das Führen von Wattwanderungen auf Sylt, einmal (21) der Schichtdienst in einem australischen Hostel sowie ein Praktikum in einem Dienstwagen einer Tierärztin in Deutschland und einmal (22) die Behindertenbetreuung in einer Wohngruppe in Süddeutschland. Darüber hinaus werden diverse Renovierungs- und Aufräumaktivitäten in Haus und Garten (15x: 02; 03; 07; 08; 11; 12 ;14; 16; 17; 18; 19; 23; 24; 25; 28) angeführt und die Etablierung (04; 14) und Nutzung (19) eines Zweitwohnsitzes sowie die Wohnungssuche (21) und Wohnungsauflösung (15) thematisiert.

Im Bereich Fort- und Weiterbildung werden viermal berufliche Zusatzqualifikationen (13; 20; 22; 23) benannt, zweimal die Teilnahme an einem Computerkurs (06; 12), einmal an Fachlehrgängen sowie die Durchführung ebensolcher (23), einmal die Teilnahme an einem Kommunikationsseminar (09) und die Rezeption schulischer Fachliteratur (28). Im Zusammenhang mit Fremdsprachen besuchten nach eigenen Angaben sechs Personen (03; 07; 08; 11; 26; 27) einen entsprechenden Sprachkurs. Zweimal (04; 20) wurden die vor der Auszeit in einem Sprachkurs gewonnenen Kenntnisse, bewusst im entsprechenden Land eingesetzt und vertieft, einmal ein

Computerkurs (vgl. oben) in englischer Sprache besucht, da dieser im Ausland absolviert wurde (12) und einmal ausdrücklich englischsprachige Literatur vor Ort erworben und während der Reise rezipiert (17). Einmal (14) wurde Schulfranzösisch aufgefrischt und eine lokale afrikanische Sprache im alltäglichen Umgang mit Einheimischen begonnen zu lernen; einmal (16) Italienischkenntnisse „ein bisschen verfeinert“ (16: 182). In einem weiteren Einzelfall wurden Englischkenntnisse auf der Reise eingesetzt, von weiteren Fortbildungsaktivitäten allerdings explizit abgesehen (17).

Soziale Kontakte umfassen die Bereiche Familie und Freunden, Partnerschaft und Kinder, Fremde/ neue sowie Schulkontakte. Das Sabbatical wurde verschiedentlich für die private Kontaktpflege oder für „soziales Reisen“ (21: 37) genutzt, es wurden Familienmitglieder und Freunde im In- und Ausland besucht, die sich dort temporär aufhielten (Kind im Studium: 04; Kind während des Auslandsaufenthaltes nach dem Abitur: 14) oder dort leben (D 7x: 06; 07; 08; 13; 18; 21; 26; Ausland 7x: 03; 04; 17; 19; 21; 25; 26) und es fanden ausgiebige Treffen mit Freunden (10; 17; 25) oder Familienmitgliedern (7x: 04; 11; 12; 18; 22; 23; 26) vor Ort statt. In jeweils zwei Fällen wurden die befragten Personen aufgrund des eigenen langen Auslandsaufenthaltes selbst besucht von Familienmitgliedern und Freunden (16; 22) oder reisten zusammen mit Freunden (26; 28). Die inhaltliche Ausgestaltung wurde nicht selten (vgl. Seite 201ff.) mit Blick auf die Partnerschaft und/ oder die eigenen Kinder vorgenommen. So wurde das Sabbatical explizit gemeinsam mit dem/ der Partner/in (06; 09; 11; 12; 27) oder zumindest in Absprache und/ oder in Teilen gemeinschaftlich (10x: 04; 05; 14; 19; 20; 21; 24; 25; 26; 28) sowie entsprechend bewusst getrennt (04; 14) durchgeführt. Umgekehrt wurden unter Berücksichtigung der Familie Anwesenheiten zu Hause vor Ort organisiert (01; 12; 15) oder die Kinder z. T. in die Auszeit integriert (01; 05; 07; 25; 27). In jeweils einem Einzelfall wurde die inhaltliche Gestaltung der Auszeit mit Blick auf die Bedürfnisse des Hundes organisiert (18) oder ein Hund von der Reise mitgebracht (28). Einmal (02) wurde die Auszeit bewusst allein, ohne jeglichen intensiveren sozialen Kontakt, verbracht; ähnlich berichtet ein anderer, dass es ihm wichtig war, auch einmal etwas alleine zu machen (26). Die Betonung neuer Kontakte wird verschiedentlich vorgenommen, bspw. im Kontext von Reisen, auf denen man Gleichgesinnte traf (07; 08), einige Zeit privat bei fremden Familien (03) oder mit Fremden zusammen (18; ähnlich 22) wohnte sowie von Fremden deren Heimat gezeigt bekam (27).

Der in den Interviews beschriebene heimische Schulkontakt während des Sabbaticals ging fast immer von Seiten des Sabbaticalnehmenden aus. Nur fünf Befragte (05; 15; 17; 19; 21) berichten

von einem Anruf oder einem Brief auf Initiative der Schule, einmal wird keine Angabe zu diesem Punkt gemacht (09) und einmal hat keinerlei Kontakt während des Sabbaticalzeitraums bestanden (02).

Der Kontaktzeitpunkt lag häufig in neuralgischen Entscheidungszeiträumen, wie etwa zu Jahresplanungen (04; 07; 08; 12; 14), zum Ende der Auszeit hin (11x: 03; 06; 07; 08; 11; 13; 15; 20; 21; 24; 26) oder auch zu Beginn des Sabbaticals, also zu Beginn der eigenen schulischen Abwesenheit (04). Nur vereinzelt wurde kontinuierlich über den gesamten Sabbaticalzeitraum mit der Schule Kontakt gehalten, wobei auch hier zwischen informellem Kontakt zu befreundeten Kollegen und formalem Kontakt zur Schulleitung o. Ä. von den Befragten unterschieden wird. So wird auf der einen Seite von der wöchentlichen Fortführung schulischer Veranstaltungen (16), der regelmäßigen Teilnahme an Konferenzen (19; ähnlich 01), der Fortsetzung der Mitarbeit im Förderverein der Schule (23) oder der stetigen Unterstützung der eigenen Vertretung bei der SV-Lehrertätigkeit (28) berichtet. Informell wird auf der anderen Seite von regem, z. T. tagebuchähnlichem Email- und Postkartenverkehr (07; 08; 11; 17; 19; 21; 25) oder privatem persönlichen Kontakt (11x: 10; 13; 15; 18; 19; 22; 23; 24; 25; 27; 28) sowie brieflicher (04; 11) oder telefonischer (18) Kontakt zur eigenen Klasse o. Ä. erzählt.

„Und mit der Schulleitung hatte ich dann bis zum Sommer keinen Kontakt, mit dem Kollegium war das anders, denen habe ich mal einen Brief geschrieben, so richtig für das Lehrerzimmer, einen zum Aushängen, wo ich so ein bisschen erklärt habe, was mache ich jetzt gerade“ (21: 41).

Bei der Angabe von Gründen für die Kontaktaufnahme dominieren organisatorische Fragen zu Stundenplanregelungen (8x: 03; 04; 05; 06; 11; 12; 14; 17) und/ oder Klassenleiterzuordnungen (6x: 05; 07; 13; 14; 18; 19). Teilweise wird grundsätzlich von einer Kontaktaufnahme gesprochen, aus Interesse (28) oder um sich zu informieren, ohne Angabe worüber im Einzelnen („mal in der Schule gucken“ 21: 37; „mal geguckt, wie es dann aussieht“ 26: 58; ähnlich 10; 24). Hinzu kamen Einzelmotivationen wie bspw. die Unterstützung der Vertretungstätigkeit (04), der Kontakt zur Schule, um Reparaturen im Computerraum vorzunehmen (08), die Mitgestaltung des Lehrplans (19), die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Unterrichtseinsatz in Absprache mit der Schulleitung grundlegend zu modifizieren (22) oder eine Teilabordnung an eine andere Schule zu beeinflussen (25). Einmal (21) wird erklärt, dass man den Kolleg/inn/en mithilfe von Ansichtskarten das Gefühl geben wollte, keine „Coach-Potato“ (21: 64) gewesen zu sein und als „Ego-Ding“ (ebd.) mitteilen wollte, „ich tue was, was ihr gerade nicht tun könnt“ (ebd.). Ferner wird einmal über

eine Teilabordnung durch die Schule (05) und einmal über die Ablehnung eines Versetzungsantrages (15) informiert sowie in einem anderen Fall (01) darüber berichtet, dass der Kontakt zur Schule eine Art Verhandlungsergebnis mit der Schulleitung war:

„Dann habe ich die A14er-Stelle auch bekommen, aber kurz bevor ich sie bekommen habe, als der Schulleiter schon sein Gutachten geschrieben hatte, sagte er: »Wenn ich das gewusst hätte, dass sie ins Sabbatjahr gehen, dann hätten sie die Stelle doch nicht gekriegt.« Und dann habe ich ihm versprochen, dass ich die Sachen, die da anstehen auch noch mache.“ (01: 62)

Zweimal (23; 28) wird ein kontinuierlicher Kontakt zur Schule mit potenziellen Aufwänden bei der Wiedereinarbeitung nach längerer Abwesenheit begründet:

„Weil immer, also ich finde so ein Aufwand, sich wieder neu mit so einer Geschichte komplett neu zu befassen, ist aufwändiger als wenn ich da immer ein bisschen was an Infos kriege, dann hätte ich mir in das eigene Knie geschossen.“ (23: 94)

„Wenn ich jetzt meine Schule, meinen Beruf so eingepackt hätte, dass ich gesagt hätte, das ist jetzt abgeschlossen, dann hätte ich das ja alles irgendwann wieder auspacken müssen und das habe ich nicht getan. Ich hab das immer etwas offen gelassen. Mal mehr, mal weniger“ (28: 174).

Informelle Gespräche wurden zu besonderen Anlässen wie Schulfest (15), Betriebsausflug (17) oder Verabschiedung von Kollegen (20; 26) gesucht. In einem Fall wird von einer strategisch günstigen Zeitpunktsuche berichtet:

„Und deswegen, ich war zwar schon ab und zu in der Schule und habe mich da auch mit einzelnen Leuten verabredet und auch getroffen, aber ich war jetzt nicht zum Zeitpunkt in der Schule, wo ich weiß, dass da sehr viele Leute da sind.“ (15: 80).

Auch das Vermeiden von Kontakt wird verschiedentlich, von Seiten der Interviewpartner/innen betont und begründet:

„mir war das wichtig, mich wirklich da auszuklinken und dann wieder einzusteigen“ (26: 118; ähnlich 07; 17; 24),

oder von Seiten der Kolleg/inn/en:

„Es war interessant, Kollegen, also Kollegen meine ich die, zu denen ich eigentlich eine freundschaftliche Beziehung habe, die haben sich nicht gemeldet. [...] Dann hab ich angerufen, dann sagten die zu mir, „hach, wir haben gedacht, wir dürfen uns gar nicht melden, dass du nicht an Schule denkst“, so ungefähr.“ (28: 98).

Neben dem Kontakt zur heimischen Schule, gab es in einigen Ausnahmefällen Schulkontakt zu fremden Schulen. Dieser wurde durchweg während Reiseaufenthalten hergestellt und betraf mit einer Ausnahme kurze Gastbesuche in Schulen und Unterrichten, die einen groben Einblick in ausländische Schulsysteme gaben (07; 08; 11; 12; 21). In einem Fall wurde ehrenamtlich für einige Zeit Deutschunterricht erteilt (03).

Die Schulvorbereitung während des Sabbaticals mit Perspektive auf die Rückkehr in das Arbeitsfeld Schule wird von fast allen Interviewpartner/inne/n (k. A.: 09; 16; 23; 27) thematisiert und betrifft unterschiedliche Bereiche: Es wurden – wie zuvor bereits angeführt – überwiegend organisatorische Fragen zu Stundenplan und Klassenführung geklärt (vgl. Seite 212). Ergänzend erwähnt wird der Aspekt der Teambildung (07; 13) und die Instandsetzung des Computerraumes (08). Mental wurde sich ganz grundsätzlich auf den Schulalltag eingestellt („so wieder innerlich einzustellen“ 04: 71; „reindenken“ 08: 250, ähnlich 222; „auf Schule wieder eingelassen“ 13: 62; „geht man das gedanklich durch was ist am Anfang usw.“ 18: 118; „mit Blick auf den Unterricht“ 20: 56; ähnlich 01; 06; 10; 12; ähnlich 15). Dabei wird die Vorhersehbarkeit des Sabbaticalendes betont und die entsprechende mentale Vorbereitungszeit:

„[...] es war eine, durch die lange geistige Vorbereitung darauf, jetzt kommt dieser Stichtag, das war ein erwartetes Ereignis [...]“ (05: 69; ähnlich 07).

Zweimal wird die gedankliche Auseinandersetzung eine potenzielle Teilabordnung betreffend geschildert:

„Gut, es gab dann schon mal eine Zeit, wo ich auch dachte: »Tja, was ist jetzt? Wenn die jetzt bleiben sollte, die Eltern wollen sie behalten.« Und ich habe dann für mich auch entschieden, habe ich gesagt, okay wenn es so ist, dann ist es so. Dann muss ich an eine andere Schule. Das war zwischendrin, das stand nicht zur Diskussion, aber ich habe mir da meine Gedanken gemacht und gedacht, was soll ich jammern. Ich habe eine sichere Stelle und da kann ich nicht jammern, wenn ich eine andere Stelle bekäme. Dann wäre es so gewesen.“ (13: 136; ähnlich 25)

In einem anderen Fall wird die gedankliche Verarbeitung von Warnungen Dritter beschrieben:

„Ich muss sagen, ich bin in das Sabbatjahr gegangen, in der Vorstellung, ich weiß, manche schaffen es hinterher nicht. Viele haben gesagt, »sie konnten nicht mehr zurück in den Alltag«, von dem was ich dann so gehört habe, vom Hörensagen von den Leuten. Und da dachte ich, ich will aber zurück in den Alltag, ich will nur mal Pause haben. Ich bin gerne Lehrerin.“ (02: 47)

Inhaltliche Vorbereitungen werden seltener und zumeist pauschal, ohne nähere Erläuterungen angesprochen (03; 07; 08; 10; 11; 17; 26; 28). Vereinzelt vorgenommene Erklärungen beziehen sich auf die auch organisatorische Vorbereitung eines Schüleraustauschs (12), die Vorbereitung auf ein erstes Schuljahr zusammen mit einer Kollegin (13), die Unterrichtsthemensuche (18), der Unterrichtsmaterialsichtung (28) sowie erste unterrichtliche Feingestaltung:

„[...] gar nicht, außer dann in der konkreten Planungszeit, wo ich mich vorbereitet habe. Ich meine dadurch, dass durch den Lehrplan jetzt sowieso die groben Semesterthemen relativ fest gelegt sind, geht es ja sowieso mehr um die Feinausgestaltung, also was für Materialien sucht man zusammen zu einem Thema etc.“ (19: 117)

Ein Einzelfall stellt die Begründung für nur eingeschränkte Vorbereitungsmöglichkeiten aufgrund der Stundenplanfestlegung zu Beginn des neuen Schuljahres dar:

„Und das ist jedes Jahr zum Schuljahresbeginn, wir erfahren erst mit dem ersten Schultag oder an dem Freitag in den Ferien vor dem Schuljahresbeginn unseren Stundenplan. Andere Schulen schaffen das schon lange vor den Sommerferien, hier geht das angeblich nicht, und deshalb ist das auf der einen Seite natürlich auch entlastend, man kann in den Ferien sich noch gar nicht auf diese neuen Klassen vorbereiten, weil man nicht weiß, was man kriegt. Es leistet also dieser Faulheit Vorschub, dass man sagt, in den Ferien haben Lehrer immer nur frei, was nicht so ganz stimmt, weil ich ahne schon, dass ich bestimmte Sachen bekommen müsste, denn es ist klar, dass das jemand machen muss, aber es ist nicht konkret.“ (21: 50)

Zeitlich lässt sich die Mehrheit der benannten Vorbereitungen am Ende der Sabbaticalzeit verorten. Drei Lehrkräfte erklären, dass sie sich indirekt durch Sammeln interessanter Sachen (08; 11) oder durch Rezeption von Fachliteratur (28) auch während des Sabbatjahres für potenzielle Unterrichte vorbereitet haben:

„Also ich sammle manchmal auch gerne von unterwegs solche Sachen und nehme die dann mit in den Unterricht und versuch dann auch so, Konversationen zu betreiben und

sage: »Wo könnte das herkommen? Wo könnte ich das irgendwo gefunden haben oder entdeckt haben und und und?« So dass so ein sprachlicher Gebrauch einfach stattfindet. Da haben wir auch eine ganze Reihe von mitgebracht“ (11: 176; ähnlich 08).

Einmal wurde im Januar für die Jahresplanung eine Stundenreduktion für die Zeit im Anschluss an das Sabbatical vorgenommen:

„Ja, die erste Reduktion auf 16 Stunden, die musste ich vorher schon festlegen, die musste ich ja im Januar schon einreichen für den August. Das muss man ja immer ein halbes Jahr bevor das Schuljahr anfängt machen. Das hatte ich gemacht im Hinblick darauf, dass ich dachte, wenn ich zurückkomme, nicht gleich wieder so viel wie vorher und auch nicht gleich so viele neue Klassen. Je weniger Stunden, umso höher die Chance, dass ich nur wenige neue Klassen kriegen und das große Kontingent mit meinen alten abdecken kann.“ (19: 109)

Einen weiteren Ausnahmefall bildet die Verlängerung der Auszeit durch unbezahlten Urlaub, so dass sich der Übergang zurück in die Schule und damit auch die Vorbereitung auf selbige um ein halbes Jahr verschob (22).

Schließlich werden verschiedentlich Pläne angesprochen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht auf die angedachte Art und Weise realisiert wurden. Hierzu zählen insbesondere Urlaubs-/ Reisepläne (01; 04; 08; 13; 15; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 28), aber auch die Bereiche soziale Kontakte (01; 04; 18; 27), beruflich orientierte Tätigkeit (06; 07; 13; 22), Ehrenamt/ Freiwilligenarbeit (03; 22); Teilnahme an Musikunterricht (21), Lesen (21) und handwerklich (21; 26) oder künstlerisch (09) tätig sein. Gleichzeitig sehen vier Befragte alle ihre Ideen und Pläne für ihre Auszeit als erfüllt an (02; 11; 12; 17), drei Personen machen keine genauen Angaben (05; 10; 14). Einmal (16) hatte sich die Sabbaticalplanung bereits im Vorfeld zerschlagen (vgl. Seite 199f.) und neue Pläne wurden auch mit Blick auf die Pflegesituation eines Familienmitgliedes nicht gemacht.

Planänderungen bei Reisen wurden u. a. aus dringenden familiären (Krankheit eines Familienmitgliedes 15; 23; oder eigener Unfall 08; ähnlich 01; 21), aus politischen (15; 24; 25) oder aus organisatorischen Gründen (Mangel an Teilnehmenden bei einem Reiseangebot 20; 24; 25) vorgenommen. Dreimal werden persönliche Gründe benannt in Form von mehr Schulvorbereitungszeit (19), Verlängerung der ehrenamtlichen Tätigkeit (22) und weil die Urlaubsdauer ausreichend lang war (28). Bei den sozialen Kontakten spielten ebenfalls familiäre Verpflichtungen (01) oder vielmehr entfallende Absprachen (04) eine Rolle. In einem Fall wurde

der obligatorische Besuch auf dem schulischen Weihnachtsbasar nicht unternommen, aus Unlust auf oberflächliche Fragen zum Sabbatical:

„Kurz bevor wir dann hin fahren wollten, dachte ich mir, du wirst jetzt zwanzigmal oder vierzigmal oder so was gefragt, wie geht's dir denn, was machst du denn, wie ist denn das Sabbatjahr, und du musst vierzigmal, was ja an und für sich auch nett ist, aber dann hörst du noch zwanzigmal das würde ich auch gern mal machen und dachte dazu hab ich eigentlich gar keine Lust“ (18: 102)

In beruflicher Hinsicht konnte ein gewünschter Berufswechsel aus arbeitsmarktbedingten Gründen nicht vollzogen werden (13) und hätte die gewünschte Lehrtätigkeit eine grundlegende Zusatzqualifizierung erforderlich gemacht (22). Bei der ehrenamtlichen/ freiwilligen Tätigkeit gibt eine Befragte an, statt der geplanten Hilfslehrertätigkeit, aufgrund organisatorischer Engpässe vollen Unterricht durchgeführt zu haben (03). Ähnlich wurde eine andere als Hilfskraft zur Betreuung von einer Gruppe von Jugendlichen eingesetzt, weil ein entsprechender Pfleger ausfiel. Sie verlängerte ihre ehrenamtliche Tätigkeit anschließend zweimal, beim letzten Mal zusammen mit ihrer Sabbaticalzeit durch unbezahlten Urlaub (22). In anderen Einzelfällen überschatteten private Probleme der Partnerin die Auszeit und lenkten von ursprünglichen Plänen ab (09), überschritt bereits vorhandene Lektüre das zulässige Reisegewicht (21) oder erschien das Anknüpfen an ehemalige Fähigkeiten zu aufwändig (21). Manchmal werden konkrete Begründungen offen gelassen (06; 13; 21; 26). Teilweise wurden Pläne ersatzlos gestrichen (24; 25), teilweise modifiziert (06; 13; 20), z. B. durch Umbuchung des Reiseziels oder Verschiebung auf die Zeit nach dem Sabbatical (06). Ein nicht terminierter Plan, an einer anderen Schule zu hospitieren (07) wurden aufgegeben, weil es keine Abspracheverbindlichkeiten gab und das Thema Schule im Verlauf des Sabbaticals zunehmend aus dem Blickfeld rückte.

## Zukunftspläne

Der Code Zukunftspläne nimmt Bezug auf die kurzfristige und längerfristige Perspektive im Anschluss an die jeweilige Auszeit. Entsprechend lautet das Codememo Zukunftspläne:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die darüber Auskunft geben, welche Pläne als Konsequenz aus der Sabbaticalzeit erwachsen, mit kurzfristiger (a) und langfristiger (b) Perspektive für die Zeit nach dem Sabbatical gemacht wurden und warum.*

Zu den kurzfristigen Plänen für die Zeit des Alltags nach dem Sabbatical thematisieren vier Befragte die Klärung der eigenen Berufssituation (06; 10; 13; 22), jeweils zwei mehr Gelassenheit im Umgang mit dem Berufsalltag (08; 27) und die Konzentration auf Aktuelles („jetzt“ 04: 39; 07: 245), sowie einer weniger „zu hetzen“ (21: 62), eine die Reduktion des vollen Stundendeputats (14) und die Zeitnutzung für persönliche Bedürfnisse (04).

Hinsichtlich der Klärung der Berufssituation wurde sich in einem Fall eine Frist bis zum Ende des Folgeschuljahres gesetzt, für die Entscheidung ausschließlich die Schulleitungstätigkeit zu verfolgen oder mit reduzierter Stundenzahl zu unterrichten und parallel tätig zu sein im Bereich Supervision und Gesprächsführung (06). Einmal stand die Klärung, inwieweit ein Zusatzstudium in Frage kommt, noch aus (22), ein weiteres Mal wurde unter Berücksichtigung der Ausbildungsfinanzierung der Kinder die Lehrertätigkeit vorläufig als „Hauptberuf“ (13: 158) verfolgt und zunächst nur ergänzend ein Musiktherapiepraxisraum eröffnet. Eine im Sabbatical gefallene Entscheidung führte ferner in einem Fall zu dem Plan: „gegenüber dem Dienstherrn Erfüllung der formalen Dinge, nicht besonderes Engagement“ (10: 139). Bzgl. der Zeitnutzung für persönliche Belange, wird aus der im Sabbatical gemachten Erfahrung heraus der Wunsch geäußert:

„[...] dass ich mir das erhalte, dass was ich so ein bisschen gelernt habe, mit der Zeit irgendwie ein bisschen so anders umzugehen, dass ich sie für mich anders nutzen kann, ich weiß, ich bin noch ein paar Jahre im Beruf, und [...] mein Mann ist relativ viel weg, eben dadurch, dass wir diese zweite Wohnung haben, ja? [...] Das heißt, dass ich das auch irgendwie gelernt habe auch zu akzeptieren und zu sagen, okay, ich bin hier phasenweise organisiere ich hier alles alleine und krieg das hin, aber wir haben dort was Gemeinsames und können dann eben sozusagen punktuell oder auch für längere Intervalle dann eben da gemeinsam leben, ja?“ (04: 97).

Die längerfristigen Pläne nehmen v. a. die Option eines weiteren Sabbatical in den Blick (Abb. 21).

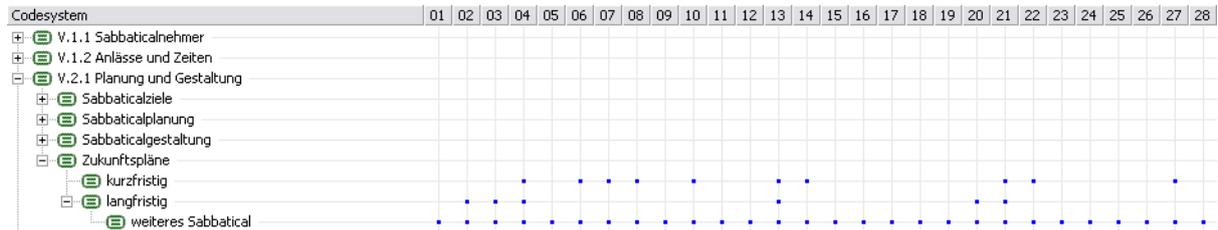


Abb. 21: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Zukunftspläne

Neben den Überlegungen zu einem zweiten Sabbatical wird langfristig die Inanspruchnahme der Altersteilzeit geplant (02, 03; 04), begründet insbesondere mit dem Ziel die im Sabbatical intensivierten Gestaltungselemente fortzuführen („dann mein anderes alter ego wieder bedienen“ 02: 45; „dann werde ich sofort wieder einen Sprachkurs machen“ 03: 61). Ein Berufswechsel im Sinne der absolvierten Zusatzqualifikation (13) sowie eine Stundenreduktion (20) wird jeweils mit Blick auf die finanzielle Unabhängigkeit der eigenen Kinder ins Visier genommen. In einem Fall (21) steht eine örtliche Veränderung an, um partnerschaftliche Interessen langfristig miteinander zu verbinden.

Eine weitere Ausnahme bildet die Perspektive, „dieses konzentrierte Erlebnis [...] als Konzentrat ins hohe Alter“ (02: 65) mitzunehmen.

Ein weiteres Sabbatical wird von 24 Befragten in Erwägung gezogen, vier lehnen die Option grundsätzlich ab (06; 13; 16; 28). Begründet wird die Ablehnung in einem Fall (28) mit der organisatorischen Belastung vor Antritt der Auszeit. Die erste Gruppe unterteilt sich in diejenigen, die eine zweite Auszeit konkret geplant und in einem Fall im ersten Sabbatical bereits beantragt haben (21). Zum Zeitpunkt der Interviews hatte sich der Beantragungsstand auf drei erhöht (14; 20). In einem Fall wurde das Interview im Zeitraum der zweiten Auszeit geführt (14). Des weiteren besteht die Gruppe aus denjenigen, die der Möglichkeit am Ende ihres Sabbaticals grundsätzlich zugetan sind, sie allerdings aus unterschiedlichen Gründen für sich (noch) nicht konkret im Lebenslauf verorten konnten. Hierzu zählen Begründungen hinsichtlich des Alters und der Rente (09; 11; 12; 24; 25; ähnlich 23; 27), häufig gepaart mit der Aussicht auf Altersteilzeit, die ein Sabbatical nur als Alternative im Falle eines abschlägigen Bescheids in Betracht kommen ließe (01; 02; 03; 04; 05; 19; ähnlich 22). Zwei Personen (02; 04) betonen in

diesem Kontext, keine Auszeit mit der Perspektive auf eine Rückkehr in den Beruf mehr planen zu wollen. Einmal (10) wird umgekehrt argumentiert und die Möglichkeit des Sabbaticals der Altersteilzeit vorgezogen: „Könnte sein, dass es noch mehrere Sabbatjahre gibt, denn Altersteilzeit ist so blöd, weil das das Ende bedeutet.“ (10: 135). Darüber hinaus zögen drei Untersuchungspartner/innen (07; 08; 15) eine unbezahlte Freistellung vor dem Sabbaticalvertrag vor, um flexibler zu sein. Mit Blick auf die familiäre Situation wurde einmal (15) noch keine Konkretisierung vorgenommen, in einem Fall (18) hielt die Perspektive auf ein volles Gehalt und in einem anderen das schlechte Gewissen gegenüber den Kolleg/inn/en von einer weiteren Antragstellung ab:

„Also ich kann es mir gut vorstellen, mir würde es auch gut gefallen, aber ich traue mich das jetzt gar nicht mehr, weil, was ich vorhin sagte, also an meiner Schule, ich war die erste und es ist mir bis jetzt keiner nachgefolgt und an so manchen Stellen wurde schon deutlich, dass natürlich dadurch, dass ich jetzt ein Jahr gefehlt habe, andere vielleicht mehr belastet waren irgendwie. Gut, jeder gibt natürlich nur die Stunden, die er geben muss, also insofern geht das nicht ganz auf mit der Mehrbelastung, aber was weiß ich, also da fehlt halt einfach jemand im Abi drin und jemand anderes macht dann eher mehr oder wie auch immer, also, es ist so, dass ich so das Gefühl habe: ja, jetzt einmal war es gut, ich würde mir komisch vorkommen meinen Kollegen gegenüber, wenn ich das jetzt noch mal machen würde. Sonst könnte ich es mir für mich eigentlich, ja, schon gut vorstellen, ja.“ (17: 94).

Nähere Erläuterungen zur Gestaltung der nächsten Auszeit bieten ein hohes Maß an Parallelen zum ersten Sabbatical (02; 03; 05; 17; „Ich würde da jetzt nicht bewusst irgendwas anders machen“ 18: 154; 21; 26; 27; ähnlich 14; 20), zwei Befragte (06; 15) würden die Zeit anders nutzen und 14 machen diesbzgl. keine Angaben.

## V.2.2 Erfahrungen und Bewertung

Die Sabbaticalerfahrungen und -bewertungen beziehen sich auf die verschiedenen groben Phasen ab dem Zeitpunkt der Beantragung (Sabbaticalvorlauf; Sabbaticaldurchführung und Sabbaticalfolgen) sowie die Sabbaticalmöglichkeit allgemein.

### **Sabbaticalvorlauf**

Der Sabbaticalvorlauf beginnt zeitlich mit der Antragstellung des Sabbaticals und schließt den Übergang vom Berufsalltag in die Phase der Auszeit gemäß folgenden Codememos ein:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbaticalvorbereitung erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Neben Ansparmodus (a) und Beruflichem (b), ist der subjektive Sabbaticalbeginn (c) eingeschlossen. Ausgeschlossen sind Erfahrungen und Bewertungen, die die Sabbaticaldurchführung (vgl. Code Sabbaticaldurchführung, Seite 228), die Sabbaticalfolgen (vgl. Code Sabbaticalfolgen, Seite 242) und die Sabbaticalmöglichkeit allgemein (vgl. Code Sabbaticalmöglichkeit) allgemein, Seite 265) betreffen.*

Das Sabbaticalmodell wird ausschließlich bzgl. des gewählten Ansparmodus bewertet. Dies geschieht mit Blick auf die finanzielle Situation, die „eine Umstellung“ (04: 31), einen „Einschnitt“ (04: 129; 20: 6) bedeutete, gepaart mit der Bewertung, „so billig kriegt man es sonst nirgendwo“ (07: 401) oder die individuelle Erkenntnis folgen ließ, dass „eine volle Stelle zu arbeiten [einfach zu viel ist]“ (07: 75). Einmal wird von einem „Schock“ (15: 42) berichtet, als es zu zentral gesteuerten Abrechnungsunregelmäßigkeiten während der Ansparphase kam und ein anderes Mal wurden besorgte Stimmen von Kollegen hinsichtlich des Nichtzustandekommens der Auszeit bei bereits erbrachten Vorleistung von Seiten des Befragten als unwichtig abgetan (11).

Darüber hinaus wird in einem Fall das Ansparen im Modell als „unsinnig“ (15: 6) bewertet und vermutet, dass es effektiver sei, „wenn man das selber machen kann und irgendwie was auch zurücklegt“ (15: 8).

Der Großteil der geschilderten Erfahrungen in der Phase des Sabbaticalvorlaufs betrifft berufliche Aspekte in Form von schulischen Rahmenbedingungen (Antragstellung, Schulorganisation, Verabschiedung) und dem Beanspruchungserleben im Vorlauf sowie in der Übergangsphase des Sabbaticals (Abb. 22).

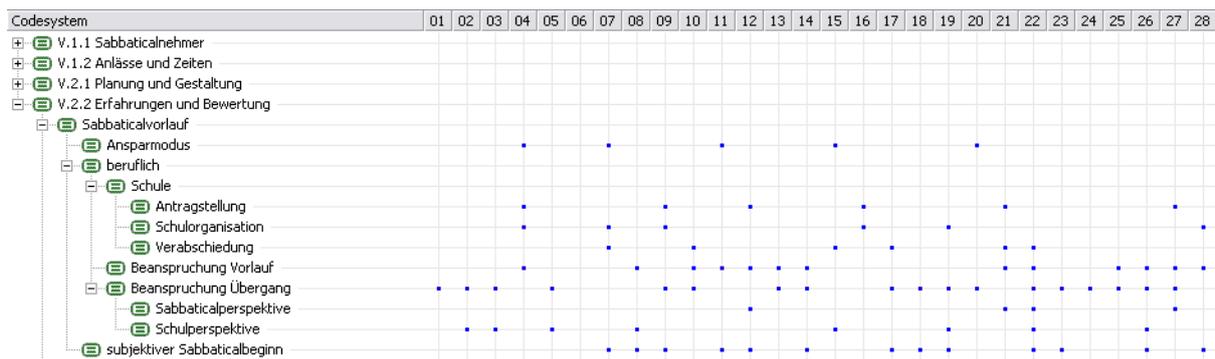


Abb. 22: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalvorlauf

Sechs Befragte konnten mit ihren Aussagen dem Code Antragstellung zugeordnet werden, einmal (04) wird die Auseinandersetzung mit Personal- und Schulrat thematisiert hinsichtlich der Sabbicaloption für Funktionsstelleninhaber/ Schulleitungsmitgliedern, zweimal (09; 16) die Ablehnung des Jahresantrags zugunsten einer halbjährigen Auszeit („Und das was ich ärgerlich fand, war, dass ich ein Jahr beantragt hatte und ein halbes Jahr wurde nur genehmigt.“ 09: 17; „Auch so ein halbes Jahr, das war halt denn etwas früher und ein halbes Jahr war auch okay.“ 16: 66) und einmal (27) die Sondergewährung eines kurzfristigen Sabbaticals, das ein vorzeitiges Ansparen in vollem Umfang unmöglich machte und die Verpflichtung zur Nacharbeit beinhaltete. Neben diesen drei Ausnahmefällen wird einmal von einem längeren Gespräch mit der Schulleitung berichtet, innerhalb dessen der Befragte u. a. mit dem Argument absehbarer Rentenminderung von der Antragstellung abgehalten werden sollte (21) sowie einmal von dem Gefühl der uneingeschränkten Unterstützung: „Man hat keine Bedenken gehabt, dass es so nicht klappen würde.“ (12: 204). Bezüglich der Schulorganisation schildern sechs Interviewpartner/-innen (04; 07; 09; 16; 19; 28) ihre Erfahrungen. In einem Fall wird eine offene Gesprächsatmosphäre speziell zum Schulamt beschrieben, die zunächst die Motivation der Rückkehr sowohl in den Schuldienst als auch an die Schule thematisierte und nachdem dieser Sachverhalt positiv geklärt war, eine angemessene Vertretungssituation für Klassenlehrerfunktion und Verwaltungstätigkeit etablierte: „Also das war von den äußeren Bedingungen her war das ganz – muss ich sagen – ganz optimal gelöst.“ (04: 79). Ferner wird die reibungslose Integration der eigenen Mehrarbeit als Vorleistung für das Sabbatical betont (19), sowie die Erleichterung auf Seiten der Schulleitung beim eigenen temporären Weggang, weil ein Stundenüberhang vorherrschte:

„[...] das war aber bei uns so, dass wir sowieso „überbesetzt“ sind, rein rechnerisch, so dass das dann kein Problem war, dass ich dann zum Beispiel mit einer Kollegin zusammen

ging, das war sogar eine Erleichterung, weil dann waren wir erst mal weg und es musste sonst keiner gehen, so ungefähr.“ (07: 85)

Umgekehrt wird von Organisationswidrigkeiten berichtet, bei denen einmal (09) die ursprüngliche Planung von Seiten des Schulamtes als auch des Beantragenden mehrfach umdisponiert wird bis zu einem halbherzigen Kompromiss:

„[...] Okay, dann machen wir es halt, weil ich in dem Moment gar nicht großes Interesse hatte. [...] Und dann habe ich gedacht, na ja, okay. Dann in zwei Jahren, dann wie auch immer. Und dann ging das mit dem Referendar. Auf jeden Fall gab es ein bisschen Vorlaufzeit, um sich darauf einzurichten.“ (09: 27).

In einem anderen Fall wird von Unstimmigkeiten bei der Vertretungsplanung gesprochen:

„Dass man, als man mir diese Zeit zugesagt hat, gesagt hat, es gibt eine Vertretung. Und dann hieß es, es gibt keine. Und man lässt immer Schüler im Stich oder Schüler fühlen sich im Stich gelassen, ja? Und das war ganz schwer zu realisieren und als ist eigentlich nicht meine Aufgabe, meine Vertretung zu regeln, das ist Aufgabe des Schulamtes und ja so sagen wir mal praktisch in den letzten drei Wochen hatte sich dann ergeben, dass ein Lehrauftrag mit, ich glaub mit vier Stunden, die Oberstufenklassen versorgt hat und das war absolut nicht schön.“ (28: 56).

Darüber hinaus führte die eigene temporäre Abwesenheit gepaart mit einem Aufgabenwechsel nach eigenen Aussagen zur Auflösung bewährter Arbeitsstrukturen:

„Es war einfach so, wir hatten in sehr schönen und guten Teams gearbeitet in der Fachoberschule, und die sind jetzt auch nicht mehr vorhanden. Und dann kamen so unterschwellig oft der Vorwurf, »Ja Du hättest ja mal hier bleiben können!«. Der Wechsel an das Seminar dann noch dieses Sabbathalbjahr, das hatte die ganzen Strukturen durcheinander gebracht.“ (16: 154).

Vor Antritt des Sabbaticals berichten fünf der Befragten von Verabschiedungen durch Kollegen, die „schön“ (07: 144), „sehr nett“ (17: 46) und „rührend“ (15: 70) waren (ähnlich 10). Einmal wird von einer zufälligen Überschneidung eines großen Festes zur Verabschiedung des Schulleiters mit dem eigenen Sabbaticaleinstieg berichtet (22) und einmal von einer bewussten Ignoranz durch die Schulleitung:

„das ist vielleicht auch interessant, Leute, die in Ruhestand gehen, werden mit großem Pomp hier verabschiedet mit Präsentkörben, Leute die feste Anstellungen kriegen werden beklatscht und so, aber die ins Sabbatjahr gehen, wie meine Kollegin und ich, wir wurden noch nicht mal erwähnt in der Konferenz, wir waren so, während er sonst, wenn irgendjemand abgeordnet von der einen Schule an die andere Schule geht, alles wird in diesen Konferenzen erwähnt, uns erwähnt er nicht und merke ..., das hat für ihn keine Relevanz irgendwie und würdigen tut er es sowieso nicht.“ (21: 50)

Das Thema Beanspruchung wird für den Vorlaufzeitraum einerseits positiv in Form von angenehmer Arbeitsatmosphäre (13; 26), Vorfreude („die Vorfreude und zu wissen, an Verantwortung abgeben zu können“ 04: 41; ähnlich 12; 25; 27; 28) und dem Gefühl ein „Geschenk, [...] ein Lottogewinn“ (21: 41) erhalten zu haben, thematisiert. Andererseits wird ein hohes Maß an Belastungen angesprochen, das durch unbefriedigende schulorganisatorische Aspekte noch erhöht wird (08; 11; 28). Die Deputatserhöhung in der Ansparphase wird in einem Fall als „wahnsinnig belastend empfunden“ (14: 13). Eine Befragte erlitt kurz nach der Antragstellung einen Bandscheibenvorfall (04). Hinzu kommt ein „null Bock“ (10: 97) -Gefühl, weil die Befragte ihrer Sabbaticalvorlaufzeit Anforderungen genügen musste, die für sie zunächst aufgrund ihrer temporären Abwesenheit keine Konsequenzen hatten. In einem Fall wird vermutet, dass Kollegen besser über die noch verbleibende Zeit bis zum Sabbaticalbeginn des Befragten Bescheid wussten als dieser selbst (11). Eine weitere Ausnahme bildet die aufgrund privater Auseinandersetzungen angespannte Arbeitssituation, die umgehend verlassen werden wollte (22).

Der Übergang vom beruflichen Alltag in die Zeit des Sabbaticals löste bei vier Befragten explizit Vorfreude (17; 24; ähnlich 02; 05) oder „Hochstimmung“ (01: 58) aus. Zweimal war dieses Gefühl gepaart mit schlechtem Gewissen („Das war ein bisschen peinlich, weil die Kollegen mussten ja alle wieder in die Schule“ 24: 164; „so ein bisschen schlechtes Gewissen, wenn ich merkte [...] eine Kollegin [...] kann das nie machen“ 27: 127). Es gibt sieben Interviewte, die berichten, dass diese Phase kein Problem darstellte („ohne jede Angst reingegangen“ 02: 67; „keine Umstellungsschwierigkeiten“ 18: 70; „recht bruchlos der Übergang“ 19: 61; „überhaupt nicht gemerkt“ 23: 84; ähnlich 03; 09) auch wider erwarten (13) und man „beruhigt weggehen“ (20: 58) konnte. Diese Tatsache wird insbesondere schulisch begründet, mit dem Klima im Kollegium (19; ähnlich 20) oder einem günstigen Zeitpunkt für die Auszeit, der auch schulorganisatorisch passte (24; 25; ähnlich 26). Ein Befragter macht deutlich, dass er den

Übergang bewusst geplant hat (23), ein anderer betont, den eigenen Wunsch möglichst schnell eine erdenklichst große Distanz zwischen sich und die Schule zu bringen gehabt zu haben („Im Grunde wie der legendäre Lehrer mit dem Surfbrett mit laufendem Motor vor der Schule am Freitag um halb elf, dass ich dann wirklich Hummeln im Hintern hatte und erst mal raus wollte“ (05: 39). Nur selten wird von negativen Erfahrungen berichtet:

„Was ich hatte, das war diese Räumwut. Als die Ferien anfangen, ich konnte mich nicht darauf freuen. Ich hatte das Gefühl, ich muss erst alles beseitigen, was mich an Schule erinnert.“ (14: 60)

„[...] also das war ein ganz schlimmer Tag für mich. Ich saß zu Hause auf der Couch und habe Rotz und Wasser geheult. Und habe gedacht, och, jetzt sind alle in der Schule und treffen sich alle, nur du sitzt hier alleine und gehörst nicht mehr dazu.“ (22: 44)

In einem Fall war die Übergangszeit durch eine Operation und deren Heilungsprozess geprägt:

„Und, ich denke, dass der Heilungsprozess da ein bisschen langsamer war, sodass ich also gut zwei Monate eigentlich nichts machen konnte. War aber gut, ich konnte nämlich nachdenken. Ich konnte nämlich nicht hier irgendwo so in Aktionismus verfallen [...]“ (10: 35).

Viermal (12; 21; 22; 27) wurden im Zusammenhang mit dem Übergang in die Auszeit von Erfahrungen berichtet, die perspektivisch den vor einem liegenden Sabbaticalzeitraum thematisieren. So verleiht ein Befragter seiner Freude darüber Ausdruck, dass er für einige Zeit Abschied von seiner beruflichen to-do-list nehmen konnte (12), dreimal wurde erwartungsvoll, zweimal zugleich ängstlich in die Zukunft geblickt:

„[...] und ich war plötzlich, ich stand zum Anfang dieses Sabbatjahres da und, also eine Beziehung war nicht mehr da, das war auch spannend für mich, [...] und es war klar, also mit [...] so, das nicht, entweder ich alleine oder irgendwie und so, das war alles offen.“ (21: 31),

„[...] ein Stückweit, denke ich, das war sicher auch dieses sich Alleinfühlen, so, was kommt jetzt auf mich zu. Das war ja auch alles dann auf einmal dann doch so, oh Gott, ne?“ (22: 52),

„Also, stimmungsmäßig vorne ..., das kann ich schwer beschreiben, weil das eher war so erwartungsvoll, vielleicht natürlich auch in bisschen aufgeregt, das kommt da auch noch hinzu und wie packt man das alles und so, ganz klar, auch ein bisschen ängstlich.“ (27: 137).

Mit Aussicht auf die Schulzeit im Anschluss an das Sabbatical begannen sieben Interviewpartner/innen ihre Auszeit. Dreimal (03; 08; 26) wurde davon ausgegangen, dass der gewünschten Rückkehr an die selbe Schule Nichts entgegenstehen würde, zweimal (05; 15) wird die Beruhigung/ „Gewissheit“ (15: 142) thematisiert in die berufliche Tätigkeit zurückkehren zu können und einmal die Befürchtung, „dass es dann schwerer fällt wieder zurückzugehen“ (22: 52), einmal das Wissen „manche schaffen es hinterher nicht“ (02: 47) gepaart mit der „Angst“ (02: 49), nicht an die selbe Schule zurückkehren zu können und einmal wird der Unmut über die „blöde Situation“ (08: 78) geäußert, dass eine nach dem Sabbatjahr „ans Herz gewachsene“ (ebd.) Klasse nicht zurückgenommen werden konnte.

Der subjektive Sabbaticalbeginn wurde von den Interviewpartner/innen unterschiedlich erlebt. Einige betonen, dass es etwas Zeit gebraucht hat, bis sie die Auszeit für sich realisiert hatten: „Das Gefühl, überhaupt ein Sabbatjahr zu haben, hat  $\frac{1}{4}$  Jahr gebraucht.“ (09: 71, ähnlich 73). Z. T. wurde die Einsicht der freien Zeit mit einem Reisebeginn verknüpft („Das Gefühl kam irgendwie erst als ich weg war. Es war schleichend [...]“ 14: 74; ähnlich 08; 28). Andere beschreiben ein Aha-Erlebnis am ersten Schultag, nicht an den Arbeitsplatz Schule gemusst zu haben: „Und erst als die Schule so richtig losging für die anderen, war eigentlich klar, dass wir jetzt nicht mehr in die Schule müssen.“ (07: 144; ähnlich 18; 19; 22). Die zumeist vorangegangene Ferienzeit wurde in diesen Fällen als „ganz normale Ferien“ (07: 144; ähnlich 26) erlebt. In einem Fall wird berichtet, dass der erste Tag der Auszeit bewusst vorbereitet wurde:

„Also, ich habe ja das Glück gehabt, dass ich Kollegen hatte, die schon im Sabbatjahr waren, die mir ihre Erkenntnisse daraus einfach mal mitgeteilt haben. Das heißt also, ich habe von vornherein auch den ersten Tag meines Sabbatjahres so zugebracht, dass ich mir schon jeden Tag schon so ein klein wenig eingeteilt habe. Von vornherein.“ (23: 38).

Einmal führte das physische Erlebnis an der Schule in der Schulzeit vorbeizufahren, zur entsprechenden Erfahrung:

„Also, was ich vorhin erzählt habe, die Übergänge in das Sabbatjahr rein, habe ich erst nur gedacht, ja, es ist jetzt ja wie immer, also ich habe mich gefreut, habe auch gedacht, na gut, jetzt hast du halt Ferien und dann, es war erst zu spüren, das weiß ich noch, so richtig

zu spüren, als ich mit dem Fahrrad da vorbeigeradelt bin, so und gesagt, ist das klasse. Nee, das war wirklich so, ja das gefällt mir, das ist gut.“ (26: 90)

Wenige betonen, dass bereits der erste Sabbaticaltag in den Ferien mit einem besonderen Gefühl verbunden war: „Ich habe eigentlich vom ersten Tag diese Ferien schon als etwas besonderes angesehen [...]“ (12: 184), [...] das war schon was Besonders, das war auch ein anderes in die Feriengängen als jetzt normalerweise, weil ja klar war irgendwie, dass jetzt ganz viel kommt, ne?“ (17: 52; ähnlich 11). Fünf Befragte (02; 04; 06; 15; 16) machen keinerlei Aussagen zum Übergang Schulalltag – Sabbatical sowie den subjektiven Auszeitbeginn.

### Sabbaticaldurchführung

Die in den Interviews thematisierten Erfahrungen und Bewertungen den Sabbaticalzeitraum betreffend, beziehen sich auf die Bereiche privat, in Teilen privat und beruflich, beruflich und anders als erwartet (

Abb. 23:).

Die Kodierung des Bereichs Erfahrungen und Bewertung im Sabbatical/ in der Sabbaticaldurchführung erfolgte nach nachstehenden Kriterien, festgehalten im gleichnamigen Codememo:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbaticaldurchführung erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Differenziert werden die Bereiche privat (a), privat + beruflich (b), beruflich (c) sowie anders als erwartet (d).*

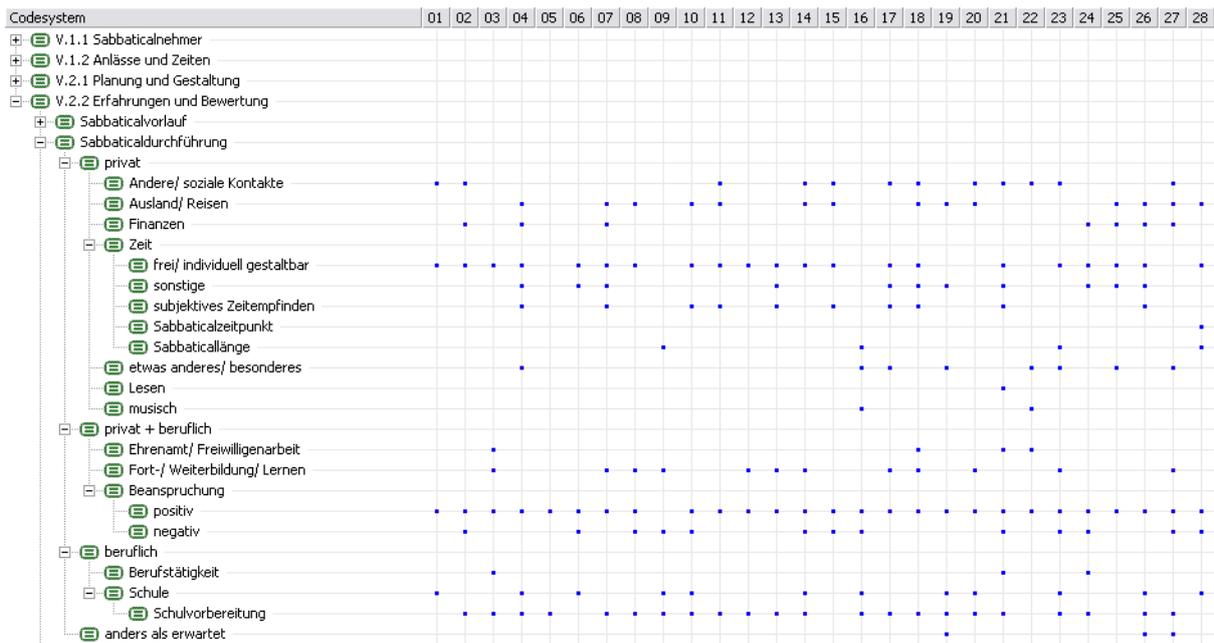


Abb. 23: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticaldurchführung

Den privaten Bereich umfassen die Kategorien Andere/ soziale Kontakte, Ausland/ Reisen, Finanzen, Zeit, etwas anderes/ besonderes, lesen und musisch. Auf unterschiedliche Art und Weise werden andere Personen (soziale Kontakte) im Hinblick auf Sabbaticalerfahrungen einbezogen. Der Umgang mit den eigenen Kindern wird einmal in Bezug auf Verantwortungsübertragung während der eigenen Abwesenheit als erfolgreich („Dann bin ich nach Hause gekommen [...] und habe meinen Sohn sehr gelobt. Das war genau das richtige Rezept übrigens

[...], das war ganz toll, der hat das hervorragend gemacht.“ 02: 29) und einmal ambivalent bewertet („[...] das ist hier alles gut gelaufen, aber es war vielleicht auch ein bisschen Überforderung [...]“ 17: 102). In einem Fall wird berichtet, dass der intensiv gesuchte Kontakt zum eigenen Kind zur Unterstützung dessen schulischer Leistungen nicht erfolgreich war („Ein bisschen mehr Zeit zu haben und das entspannt zu machen, obwohl das nicht, würde ich sagen, das hat nicht funktioniert.“ 01: 66).

Die eigene Familie wird ferner hinsichtlich Sterbebegleitung („als sie dann verstorben ist, ich habe das also zum Glück noch, also ich kam rechtzeitig, um eben begleiten zu können“ 15: 54) und Pflegetätigkeit („[...] Dieses Päckchen haben wir so genommen und haben gesagt, irgendwo, wer weiß, wie lange XXX noch lebt, das genießt man.“ 23: 59) thematisiert. Die Auszeit beförderte in zwei Fällen partnerschaftliche Auseinandersetzungen (17; 21):

„[...] wir haben hier eine richtig heftige Beziehungskrise gehabt dann in der Rückkumftzeit [...] und das mag schon sein, dass das auch durch dieses mehr Zeit haben und mehr Raum haben, sich um solche Dinge zu kümmern, vielleicht angeheizt worden ist, ne? [...] Es kann schon sein, dass das einfach irgendwie dazu geführt hat, da einfach genauer noch zu gucken oder sich bestimmten Konflikten auch eher zu stellen, ne, wie wenn man irgendwie eingespannt ist und gar nicht die Zeit hat, irgendwie. Ich mein, wir haben uns auf der Reise super verstanden, es ist irgendwie auch ne ganz tolle Erfahrung gewesen, nur es war dann hinterher hier irgendwie schwierig.“ (17: 72).

Die längere Abwesenheit von zu Hause führte in einem Fall zu einer neuen und bewussten Wertschätzung guter Freunde („Ich hab mich so auf meine Freundin gefreut. Also das ist so eine andere Wertschätzung dann auch, was man so hat.“ 14: 92). Gleichzeitig wurden neue, „unheimlich nette“ (18: 112; ähnlich 11; 27) Kontakte zu Personen geknüpft, die teilweise zu „echten Freunden“ (22: 74, ähnlich 56) wurden. Mithilfe von Fremdsprachenkenntnissen wurde der Umgang mit Fremden im Ausland besonders positiv erlebt:

„Aber wenn man in einem Land ist mit fremden Leuten und kann sich mit denen unterhalten. Man kommt so dicht und so herzlich zu den Leuten hin, ja? Das ist phantastisch!“ (20: 76)

Von Auslandserfahrungen, überwiegend in Form von Reisen (Ausnahme Zweitwohnsitz: 04; 14; auch 19), wird mehrfach berichtet. Längere Auslandsreisen/ -aufenthalte werden in diesem Zusammenhang bspw. mit regulären Urlauben verglichen, wobei Unterschiede festgestellt

werden, zugunsten eines Lebens vor Ort (04; „ich hab da so ein Stück da gelebt“ 08: 208; ähnlich 14; 27), einer stärkeren Annäherung an kulturell andersartige Lebensformen und -einstellungen (04, 14; ähnlich 07), auch durch Besuch bei Einheimischen (26) sowie einer intensiveren Kontaktsuche und -aufnahme zu ähnlich Reisenden (07; 28; ähnlich 04). Umgekehrt wird einmal auf der Grundlage der Errichtung eines Zweitwohnsitzes die Entscheidung für die Heimat getroffen:

„Ich war in einer anderen Welt. Da wusste ich nach 19 Monaten, das ist nicht meine Welt. Also hier kann ich nur Urlaub machen, aber ich könnte nicht leben in XXX. Das war schon so.“ (14: 26).

Distanzen werden subjektiv relativiert, wozu bspw. die Kontaktpflege mithilfe von Emails beiträgt (07) oder das Treffen heimischer Bekannter im Ausland:

„Also man kann sich von einer Schule nicht so weit entziehen, dass sie einen nicht wieder einholt. Zufall. ... So klein ist die Welt. Wo man plötzlich denkt, woher kenne ich sie? Ich wusste doch erst gar nicht, wo ich sie zuordnen sollte.“ (20: 60).

Darüber hinaus wird von einer Vielzahl an „schönen Erlebnissen“ (08: 343), „tollen Strecken“ (26: 82) und Urlauben, die „wunderschön“ (10: 81), „super“ (14: 60), „total toll“ (18: 70), „abenteuerlich“ (27: 59; ähnlich 15) und „genial“ (28: 78) waren, berichtet (ähnlich 07; 11; 25). In einem Einzelfall findet eine Bewertung hinsichtlich des Reisens allein als Frau statt: „[...] ja, und das war eigentlich auch so im Nachhinein als Frau auch machbar [...]“ (15: 94).

Auch finanzielle Gesichtspunkte der Sabbaticalzeit werden bewertet (02; 24; 25; 26; 27). So wird thematisiert, dass die Selbstfinanzierung der Auszeit dazu beitrug, mit weniger Geld auszukommen: „[...] das ist vielleicht auch wichtig, man lernt auch, mit sehr viel weniger Mitteln sehr gut und angenehm zu leben.“ (02: 45, ähnlich 77; auch: 04; 24). Diese Erfahrung gewann auch perspektivisch, für die Zeit des Ruhestandes (04), an Bedeutung. Das Reisen außerhalb der Schulferien und auch außerhalb der Hauptsaisonzeiten ermöglichte ferner finanziell günstiger Urlaub zu machen („[...] wenn man zu anderen Ferienzeiten fährt, ist das fast preiswerter als zu Hause zu bleiben.“ 25: 92; „[...] und zu diesen Zeiten sind die Preise immer deutlich höher als zu anderen Zeiten und man hat es einfach, man kann sich günstigere Sachen raussuchen.“ 26: 138; ähnlich 07). Andererseits wird in einem Fall mehrfach betont, wie teuer ein längerer Auslandsaufenthalt ist: „[...] das war sehr teuer und wir sahen unser Geld dahin fließen [...]“ (27: 65, ähnlich 67).

Besonders herausgestellt wird der Aspekt der Zeit oder besser ausgedrückt, der frei gestaltbaren, individuell einteilbaren (03; 13; 14; 23; „Herr seiner Zeit“ 25: 246; 26; „Selbstbestimmt nicht fremdbestimmt“ 28: 84), von Schulpflichten/ Arbeit (01; 11; 17; 23) und Zeitdruck (12; 28; ähnlich 03) befreiten Zeit. Alltägliche Inhalte wurden „in Ruhe [...] gemütlich“ (13: 58) und „gelassener“ (17: 72; ähnlich 01; 23) erledigt. Dazu zählte insbesondere das Reisen „außerhalb der Saison“ (08: 208), außerhalb von „festgelegten Zeiten“ (26: 138; ähnlich 21), „zu Zeiten, die die Schulferien einem nicht lassen“ (10: 81) oder „wenn wir relativ sicher sein konnten, dass unsere Kollegen nicht mehr sich da rum treiben“ (25: 109) (ähnlich 06; 07; 13; 26; 28). Die Zeit wurde in einem höheren Umfang („sehr viel Zeit“ 02: 45; „tagelang nichts anderes“ 06: 71; „extensiv“ 10: 157; „in so einer langen Zeit“ 15: 62; „fünf Monate unterwegs“ 17: 24; ähnlich 08; 15; 21; 28) für Dinge genutzt, die außerhalb des Sabbaticals zu kurz kamen oder nie gemacht werden konnten, weil entsprechende Zeit nicht da zu sein schien, was außerordentlich geschätzt wurde (7x: 02; 04; 07; 08; 17; 23; 24). So wurden bspw. Renovierungsarbeiten getätigt, mit denen man sich sonst die Ferienzeit hätte „versauen“ (18: 98) müssen, und für Lehrgänge konnte man sich Zeit nehmen ohne „geballte Ladung“ (23: 30, ähnlich 34). Reiseinhalte erschienen nun nicht ausschließlich der Erholung dienen zu müssen:

„Das war also einmal einfach so ein bisschen, das was ich sonst nie gemacht hätte, weil ich immer Ferien so mehr als Urlaub gesehen habe, als Erholung, und ich habe ja nun Dinge gemacht, die nicht unbedingt erholsam waren, sondern die eben auch, also zumindest in dieser ersten Phase, ja, wo ich, sagen wir mal, Ferien nicht unbedingt für hergegeben hätte, ja? Muss ich ganz einfach sagen.“ (04: 89)

Die im Sabbatical zur Verfügung stehende Zeit wurde von einigen bewusst in Abgrenzung zu anderen Berufstätigen erlebt („die gehen jetzt ihrer Beschäftigung nach“ 17: 54; ähnlich 13). Es wurden freie Zeiten erfahren, „wo man wirklich gar nichts zu tun hat, weil man wirklich gar nichts zu tun hat. Es stellt sich keine Anforderung.“ (19: 149). Insgesamt „bekommt Zeit eine ganz andere Qualität, [...] wenn die Zeit nicht mehr fremdbestimmt ist“ (25: 85).

Gleichzeitig wurde die Erfahrung der Verdichtung von Zeit zugunsten bestimmter Inhalte gemacht, was bspw. ein umgehendes Klären beruflicher Perspektiven (06) oder eine intensivere Zeit der Wohnungssuche (21) ermöglichte. Umgekehrt konnte die Zeit „ein bisschen lockerer genommen“ (04: 37) werden, ergänzt durch die Erkenntnis: „Man kriegt den Tag auch wunderbar ohne Schule rum“ (07: 164; ähnlich 13; 18) und „ich habe mich nicht gelangweilt“ (26: 94; ähnlich 19). Eine Befragte stellte sich mit ihrem Partner die Frage: „Wir haben so viel zu tun, so viel noch

vor, wann hatten wir jemals Zeit auch noch in die Schule zu gehen, ne? (lacht)“ (24: 86). In einem Fall wird von der Erfahrung berichtet, dass nicht strukturierte freie Zeit ungenutzt

„[...] zwischen den Fingern zerrinnt. Man braucht für alles doppelt so lang oder ich weiß es nicht. [...] Aber das war tatsächlich so, dass ich plötzlich auch die Erfahrung gemacht hab in der Zeit, in der ich da war. Ich hatte unglaublich viel zu tun, unglaublich viele Termine. [...] mein Tag war immer ziemlich ausgefüllt. Ich wusste eigentlich gar nicht so richtig womit.“ (19: 75).

Längere Abwesenheitszeiten vom eigenen Zuhause hatten bei fünf Befragten ein neues/ anderes Erleben von Zeit zu Hause zur Folge (04; 07; 17; 24; 25). Die vor Ort verbrachte Zeit auch in den Schulferien gewann an Wert und konnte „urlaubsmäßig“ (04: 43) genossen werden:

„Weil wir ja im Sommer natürlich nicht weg waren in diesen Sommerferien, wo andere dann jetzt in Urlaub fahren mussten, da konnten wir dann gut hier sein.“ (07: 169, ähnlich 146).

Während des Sabbaticals veränderte sich bei einigen Befragten das subjektive Zeitempfinden, so erscheint es prospektiv lang („ich habe noch viel Zeit vor mir, also so, ein Jahr ist lang“ 21: 35; „das ist ja unendlich jetzt“ 17: 30; „erst dachte ich, ein Jahr, das ist ja ewig“ 18: 134; ähnlich 04) und retrospektiv, als ob „ein Jahr wirklich kurz“ (07: 195; „ein Jahr kam mir dann unglaublich kurz vor“ 15: 116; „aber es war ratz-fatz vorbei“ 18: 134; ähnlich 13; 17; 26) sei. Ferner wird festgestellt, dass die Zeit nach der Hälfte des Sabbatjahres subjektiv schneller verrann (04). In einem Fall wird der glückliche Umstand betont, dass das Sabbatjahr aufgrund der Ferienlage 14 Monate umfasste (13). Es wird außerdem von einigen Befragten beschrieben, wie der zeitliche Schulrhythmus in das Sabbatical nachwirkt und das eigene Zeitgefühl beeinflusste:

„Ich musste irgendwie aus diesem Zwang und dieser Struktur, die es so gab, raus, stellte dann allerdings fest, dass mich dieser Dreiviertelstundenrhythmus der Schulzeit ganz schön lange gefangen hielt. Saß ich irgendwo im Konzert, nach einer Dreiviertelstunde fange ich an zu bibbern, muss aufstehen. [...] Also, ich wollte diese frei verfügbare Zeit. Und dann stelle ich fest, dass diese Dreiviertelstunde irgendwo völlig drin ist. Ich kann Leuten nicht länger zuhören als eine Dreiviertelstunde. Es fiel mir am Anfang gar nicht auf. Irgendwann dachte ich, warum rennst du jetzt schon wieder rum.“ (10: 77, ähnlich 79)

Eine befragte Lehrerin stellt Vergleiche an zwischen dem Zeitempfinden außerhalb und während des Sabbaticals:

„Aber man merkt auch, welchen Druck man vorher eigentlich hatte. Nach welcher Uhr man unentwegt dann lebt. Das ist also schon – glaube ich – die größte Diskrepanz.“ (11: 179).

Abschließend in dieser Kategorie wird einmal der gewählte Sabbaticalzeitpunkt als gut bewertet (28) und viermal (09; 16; 23; 28) die Sabbaticallänge von einem halben Jahr betrachtet. Im Nachhinein war jeweils zwei Befragten das halbe Jahr zu kurz (09; 16) oder sie waren mit ihrer Wahl zufrieden (23; 28).

Verschiedentlich werden Erfahrungen als besonders hervorgehoben, weil sie sich von herkömmlichen unterscheiden („so nicht üblich“ 23: 42; 17; 19) und sie „ganz was anderes“ (16: 98), „nicht irgendwas“ (25: 106) oder „ein Abenteuer [...] eine Herausforderung“ (27: 67) waren, was man „nie gemacht vorher“ (04: 37, ähnlich 155), „sonst nie erlebt“ (22: 60) hatte oder nicht hätte tun können (04). Hierzu zählten insbesondere Reiseerlebnisse und/ oder die Art des Reisens (19; 25; 27) und vereinzelt Kunstsymposium (16), Muttergefühle (22) und ausgedehnte Hundespaziergänge (23).

In Einzelfällen wird schließlich erwähnt, dass mit Genuss „abgefledderte Paperbacks“ (21: 46) gelesen wurden und dass es schön war künstlerisch tätig zu sein: „Das war auch eine Woche abtauchen in eine andere Welt“ (16: 80) oder, dass man beim Bildhauen zwar „ungeduldig“ (22: 118) und „unbegabt“ (ebd.) war und doch „was hingekriegt“ (ebd.) hat.

In den Kategorien Ehrenamt/ Freiwilligenarbeit, Fort-/ Weiterbildung/ Lernen und Beanspruchung finden sich gleichermaßen private wie berufliche Bezugspunkte. Ehrenamtliche und Freiwilligentätigkeiten werden zwiespältig erlebt, einerseits als Arbeit („Aber das war dann eben tatsächlich richtige Arbeit“ 03: 53; ähnlich 22), auch wenn man sie gerne erledigt (21) und andererseits als „interessante Erfahrung“ (03: 53; ähnlich 18) und Freude:

„Also, Arbeit in dem Sinne, also wo ich gedacht habe, ach Gott ne, du musst wieder da hin, malochen, so, nee. Das war ganz viel Freude. Und nicht nur im Nachhinein, also das war auch da so.“ (22: 150; ähnlich 18)

In einem Fall (21) werden Vergleiche zum Lehrerberuf hergestellt und dieser wiederum neu bewertet:

„Wie spannend das ist, also wie so eine Art Praktikum, also, ich bin ja da tagelang einfach mal mitgefahren in dem Praxiswagen, andere Arbeitswelten wieder kennen zu lernen,

auch zu merken, was zum Beispiel so eine Tierärztin für Belastungen hat, also, dadurch auch wieder unseren Beruf neu betrachten, also die Vor- und Nachteile auch noch mal neu bewerten können, also sehen, Mensch, was haben wir für Privilegien dadurch, dass wir diese fest verplanten Arbeitszeiten hier haben, ja? Nicht ein Handy in der Tasche, was mich jederzeit anrufen kann und zu einem Patienten ruft oder so, also, haben Ärzte auch oder Leute, die Notdienste machen für irgendwas, Rohrfrei oder, aber vergessen wir ja auch, ja?“ (21: 64).

Ähnlich wird in einem Fall (03) ein Vergleich gezogen zwischen den Aufgaben von Lehrkräften in Deutschland und im Ausland:

„[...] dass die Lehrer dort also im Grunde befreit sind von irgendwelchen sonstigen Tätigkeiten. Also es gibt dermaßen viele Hilfskräfte für alles Mögliche, dass die tatsächlich sich ausschließlich auf die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts konzentrieren und irgendwelche Kopien und Bücher besorgen und irgendetwas von hier nach dort transportiert kriegen oder so was, das wird alles gemacht. Das muss man nicht machen, dafür sind die Lehrer nicht da. Die Lehrer stehen vor der Klasse und beschäftigen sich mit den Schülern – ausschließlich. Das war der Hauptunterschied, also was so die Arbeitsbedingungen für das Lehrpersonal angeht.“ (03: 55).

Über die eigenen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, insbesondere die in Kursen organisierten, wird Unterschiedliches berichtet. Im Kontext von Sprachkursen wird einmal die Lernerfahrung beschrieben, Schüler/inne/n nachzuempfinden, wie es ist, dem Unterricht inhaltlich nicht folgen zu können:

„[...] das war also quasi ein Schock, der mir fürchterlich die Augen geöffnet hat für die Situation, wie sich, wie sich Schüler fühlen müssen, wenn sie nicht mitkommen. Das ist mir dort, das ist mir da bewusst geworden, wie entsetzlich das ist, wenn man irgendwie nicht gut mitkommt bei dem, was gemacht wird.“ (03: 45, ähnlich 107)

Hinsichtlich des Unterrichts wurde bemerkt, wie sich langweiliger Unterricht mit überforderter Lehrerin anfühlt (27) und wie Unterricht ohne viele Hilfsmittel aussehen kann:

„Was mir da irgendwie die Augen geöffnet hat oder wo ich sagen wir mal eine Lehre draus gezogen habe für meine eigene Arbeit, ist dass ein Unterricht ohne jeglichen Firlefanz möglich ist und so was von effektiv. Also es gab ein Buch [...] und ansonsten eine Tafel, eine Lehrerin, ein Blatt Papier, ein Stift und das eigene Gehirn. Und sonst überhaupt

nichts, keinerlei Schnickschnack wie Bildchen und was weiß ich, irgendwelcher Tüddelkram oder so was. Nichts, gar nichts. Und es geht und es geht super gut. Aber es geht eben nur, weil da Leute sitzen, die das wollen. Die Situation ist eben anders mit den Schülern, die wir haben. Da sind dann viele dazwischen, die das nicht wollen.“ (03: 47)

Erweiterte Computerkenntnisse werden als „unheimliche Bereicherung“ (12: 53) und als „durchaus produktiv für schulische Tätigkeit“ (08: 264) bewertet, die begonnene Zusatzqualifikation Fachübungsleiter Bergsteigen, lässt einen Befragten sich „jetzt fachlich kompetenter“ (20: 66) einschätzen und fremdsprachliche Lernfortschritte haben „viel gebracht“ (27: 157). Es wurden Lernherausforderungen erlebt, in Form von Aufholung eines Wissenstandes, um in einer Lerngruppe den Anschluss nicht zu verlieren (03), Erlernen fachfremder Inhalte („Das war noch mal so eine Herausforderung, sich so Fachwissen einzupauken, womit ich eigentlich sonst nichts zu tun hatte, medizinischer Fachjargon.“ 13: 56) oder Aneignung einer Fremdsprache im Umgang mit Einheimischen ohne entsprechende Anleitung („Die können mir ja gar nicht sagen, was ein Wort ist oder wo das Wort aufhört. [...] Es war eine Katastrophe. Die haben ja immer nur Phrasen gesagt. Aber wie soll ich dieses dann übersetzen.“ 14: 96, ähnlich 98). Pauschal wird ein Kommunikationsseminar als „richtig toll“ (09: 81) beurteilt.

Es wird einerseits das Vergnügen am Besuch beruflicher Fortbildungen („das war richtig wie Hobby“ 23: 18) und Sprachkursen („Das ist das Schöne, wenn man den Kopf frei hat auch für so etwas“ 03: 115) betont, die in ansonsten von Berufstätigkeit befreiter Zeit besucht werden konnten und „Lebenspraktisches“ (17: 100), wie Emails Schreiben erlernt, Englischkenntnisse „noch mal wieder verbessert“ (07: 346) sowie andererseits die eigenen Lernfortschritte bemängelt (14; 27). Das Verfassen pädagogischer Abhandlungen versorgte einen Befragten „mit neuer Perspektive und auch mit pädagogischem Elan“ (20: 80). Zufällig durch die ehrenamtliche Tätigkeit ergeben hatte sich die Aneignung von Excelkenntnissen: „Es hat sich halt jetzt so zufällig ergeben, dadurch habe ich jetzt auch Excel gelernt. Ich bin da sicher jetzt nicht fit, aber vorher konnte ich gar nichts.“ (18: 156).

Während des Sabbaticalzeitraumes werden verschiedene Inhalte hinsichtlich ihrer Beanspruchung bewertet und entsprechende Erfahrungen berichtet. Diese sind in den vorangegangenen Ausführungen in ihrem jeweiligen Kontext mehrheitlich bereits angedeutet worden und werden im Folgenden noch einmal hinsichtlich positiv und negativ konnotierter Beanspruchung systematisiert und ergänzt.

Als entspannend und erholend wird die freie Zeitgestaltung bspw. zum Ausschlafen, Zeitunglesen oder Cafébesuch bewertet (01; 13; ähnlich 26) sowie das Verreisen (01; 05) oder das Verbringen von Zeit im eigenen Zuhause im Kontrast zu Auslandsaufenthalten (03; 04; 05; ähnlich 12). Die flexible Zeitdisposition löste bei einer Befragten Leichtlebigkeit, Euphorie und ein „Made-im-Speck-Gefühl“ (06: 19) aus, eine andere spricht von „Müßiggang“ (19: 77). Einmal wird betont, dass die erlebte Regeneration dringend gebraucht wurde (13). Als „kleine Freuden des Lebens“ (23: 40) bezeichnet ein Befragter die mit individuellen „Kleinigkeiten“ (ebd.) spontan gefüllte Zeit. Ein anderes Mal wird die Erholungsphase auch in psychischer Hinsicht als hilfreich für die eigene Trauerarbeit beurteilt (15). Es wurde sich darüber gefreut, nicht an den Schularbeitsplatz zu müssen („Ich habe mich jeden Tag gefreut, dass ich nicht in die Schule muss“ 01: 49) und „große Erleichterung“ (10: 121) verschaffte die Klärung der eigenen Berufssituation. Gut erging es einer Befragten nach eigenen Aussagen dann, als sie in einem fremden Land physisch und psychisch angekommen war („Dann trat der Höhepunkt ein, die afrikanische Langsamkeit. Mir ging es wahnsinnig gut.“ 14: 60). Genossen wurde die auch während der Auszeit stattfindende schulische Tätigkeit, weil der Eindruck vorherrschte: „eigentlich machst Du es ja freiwillig“ (16: 168) sowie das Reisen, das Treffen von Freunden und die künstlerische Tätigkeit (10). Außerdem wird über eine Förderung von Lebensenergie speziell durch Ruhephasen berichtet (17) und das Gefühl von Freiheit (18). Wohlgefühl vermittelten als gelungen empfundene, soziale Kontakte (22) und geglückte Distanzierungen (22) sowie ein von guter Stimmung geprägter Auslandsaufenthalt (27). Ferner wird durch Aussprüche dritter die eigene Befindlichkeit thematisiert: „[...] sie hat immer zu mir gesagt, du bist ja wie ausgewechselt, so immer guter Laune [...]“ (26: 86). Die eigene Fitness wurde hinsichtlich Bergsteigen auch im Nachhinein als adäquat empfunden (20).

Übergreifend wird das Sabbatical als „rundum entspannend, absolut, natürlich erholsam“ (03: 31, ähnlich 73) und „Energiequelle“ (20: 32) bewertet, das „Ausruhen“ (12: 165), bewusstes Abschalten (28) ermöglichte und „Kraft, [...] Lebensenergie“ (08: 384; ähnlich 07; 14; 17), ein „leichtes, unbeschwertes Lebensgefühl“ (21: 62) gegeben und „gut getan“ (14: 28; ähnlich 02; 24; 26; 28) hat. Die Ausgestaltung erzeugte eine gute Stimmung (08; 19; 25; 26; ähnlich 27) und Zufriedenheit (11; 13; 18; 20; ähnlich 02; 03; 05; 23). „Ein gutes Gefühl“ (13: 172) vermittelte die Tatsache, „nicht nur gegammelt“ (ebd.), sondern „auch was Produktives gemacht“ (ebd.) zu haben. Eine Befragte betont den „Luxus, [...] nicht arbeiten zu müssen [...] und dabei kein schlechtes Gewissen zu entwickeln“ (17: 90). Viermal (11; 12; 13; 21) wird der Verwunderung

darüber Ausdruck verliehen, gar nicht (11; 12; 13) oder über eine „lange Phase“ (21: 62) nicht krank gewesen zu sein.

Auf der anderen Seite werden negative gesundheitliche Beeinträchtigungen beschrieben, wie ein durch „feuchte Kälte“ (02: 37) hervorgerufener „Rheuma-Anfall“ (ebd.) („Da habe ich dann wirklich gelitten [...]“ ebd.), ein Schlüsselbeinbruch (08), „Kreislaufprobleme“ (14: 60), „Magen-Darm-Infektion“ (15: 54) durch unbedachte Ernährung oder „Grippe“ (21: 37). Die Nachwirkungen des schulischen Dreiviertelstundentaktes führte zu körperlicher Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten (10) und der Druck, den „Wunsch frei zu sein“ (28: 78) umzusetzen, zu „Gefühlsschwankungen“ (ebd.). Soziale Kontakte betreffend wird einmal von Einsamkeit während des Auslandsaufenthaltes gesprochen, weil Freundinnen fehlen (14). Einmal werden empathische Empfindungen gegenüber den Problemen der Partnerin geschildert: „Einerseits schön, wenn man mit Menschen immer gern zusammen ist, aber ärgerlich, wenn man merkt, wie der dann drangsaliert wird und ich habe mehr gelitten als sie.“ (09: 51). Ebenfalls in einem Fall wird die schwierige Auseinandersetzung mit der Pflegesituation eines Familienangehörigen benannt („Da muss man auch emotional erst mal mit klarkommen“ 23: 52). Im Kontext von Reisen und Ausland wird das Leben und Agieren zwischen zwei Welten in Form von heimischem und entstehendem ausländischen Wohnsitz geschildert, mit Anstrengungen, Unzufriedenheit („Ich war gerade am Fuß fassen da, und dann musste ich mich um die [den heimischen Besuch, S. H.] kümmern. Die haben mir auch angemerkt, dass ich überhaupt nicht froh bin, dass sie da sind.“ 14: 60) und Bedrohung („Da kamen natürlich so äußere Hindernisse, wie da gab es eine Rebellion, es gab einen politischen Aufruhr, ich war echt bedroht. Ich musste dann fliehen“ 14: 60). Einmal barg eine Reise physische und psychische Anstrengungen, die mit „furchtbaren Magengeschichten“ (27: 131) endeten.

Jeweils einmal wurden kurzfristige Reisevorbereitungen als „anstrengend und stressig“ (27: 57) empfunden und Reisestornierungen (24) stimmten traurig. Abschließend herrschte in einem Fall Frustration und „Enttäuschung“ (16: 80) vor, weil das Sabbatical die eigenen Erwartungen nicht erfüllen konnte:

„Denn zum Ende des Sabbathalbjahres war ich ziemlich frustriert, einfach weil ich gemerkt habe, dass da so Dinge, die ich so als Erwartungshaltung hatte, nicht realisiert waren. [...] Was sich nicht realisieren lies ist einmal mein, einfach diese Möglichkeit der Entspannung, dafür war viel zuviel Wechsel drin.“ (16: 86-88).

Berufsbezogen wird dreimal von der Erkenntnis gesprochen, die Schule „loslassen“ (03: 61; 21: 62; ähnlich 24) zu können.

Die i. d. R. punktuellen schulischen Erfahrungen in der Zeit des Sabbaticals beziehen sich zum einen sehr häufig auf Schulkontakte, einmal werden Aussagen zu Schülern und zweimal zu beruflicher Reflexion getroffen. Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Schulvorbereitung im Übergang zum Berufsalltag am Ende des Sabbaticals. Die Intensität der schulischen Kontakte ist sehr unterschiedlich (vgl. Seite 211f.) und wird entsprechend differenziert bewertet. Der selten bestehende kontinuierliche Kontakt wird sowohl explizit als nicht beanspruchend (01; 04; 19) als auch neutral als anhaltende gedankliche Anbindung an schulische Inhalte („Ich war gedanklich nicht richtig weg“ 16: 126; ähnlich 28) oder „eigentlich gar kein großer Bruch“ (19: 99) beschrieben. Der für außerunterrichtliche Tätigkeiten bestehende Kontakt zur Abteilung wurde mit der Erkenntnis abgeschlossen, dass im Berufsalltag viel zusätzliche Arbeit geleistet wird („Ich habe bewusst gemerkt, was ich im Laufe der Zeit an zusätzlichen Tätigkeiten und Belastungen hier mal so nebenher gemacht habe.“ 23: 98). Gleichzeitig wird der Schulkontakt in Form eines Projektworkshops während des Sabbaticals als eine Art Urlaub interpretiert:

„War die ganze Woche, das war prima, war auch für mich ein ganz anderes Gefühl einfach, ich habe gesagt, das ist jetzt Urlaub für mich. Und so habe ich es auch empfunden und genossen. Das war für mich eine sehr schöne Zeit, diese Woche.“ (16: 80)

Umgekehrt werden Erfahrungen im Kontext bewusst gewählter Schuldistanz beschrieben, die bspw. ersehnt, aber zunächst nicht empfunden wurde:

„[...] weil ich irgendwo sagte: »Ich brauch einfach Abstand.« Und diesen Abstand habe ich erst nicht gefühlt. Ich hab immer nur gedacht, wie viel Arbeit hier wartet, aber nicht, dass ich Freiheiten habe.“ (09: 75).

In anderen Fällen wird von dem Genuss des Abstandhaltens gesprochen („Mir ging es wahnsinnig gut. Ich habe die Schule vergessen.“ 14: 60; ähnlich 04; 20; 26), und es wird der Freude darüber Ausdruck verliehen, nicht jeden Tag an die Schule gemusst zu haben (01), „Verantwortung abgeben zu können“ (04: 41) oder an bestimmten schulischen Prozessen nicht teilgehabt zu haben: „[...] damals war es das Schulprogramm was sie entwickeln mussten in meinem Sabbatjahr, fand ich auch klasse – die ganzen Konferenzen. Da war ich von ausgenommen. Es lief alles ohne mich.“ (14: 112).

In einem Einzelfall wird hinsichtlich Schule darüber berichtet, dass die Schüler vermisst wurden:

„[...] ich habe im Sabbatjahr meine Schüler vermisst. Ich habe vermisst diese Kindsköpfe, diese 16jährigen pubertierenden Jungs und diese etwas schon, also ich finde, die stilisieren sich so ein bisschen hoch, die Mädels so mit 16, die sind manchmal viel erwachsener oder benehmen sich viel erwachsener als wir?“ (10: 43)

Ferner wird der Druck der eigenen Planung beschrieben, in der Auszeit für sich beruflich Klärungen erzielen zu wollen:

„Und auf der anderen Seite halt auch so diese, naja, schon irgendwie auch der Druck für mich zumindest, bestimmte Sachen klären zu wollen in dem Jahr, so pragmatische Dinge, bleibe ich hier, wie lange bleibe ich noch hier, was will ich noch machen, welche Weiterqualifikation strebe ich an [...] und, und, und, ne? Das waren ja alles Sachen, die halt auch immer bewegt haben, ne?“ (06: 19).

Einmal wird der Abstand zur Schule und die dadurch gewonnene Zeit der Reflexion und theoretischen Auseinandersetzung genossen (20).

Die Schulvorbereitung zum Ende der Auszeit wurde bestimmt durch ambivalente Gefühle, durch Vorfreude auf den Schul- und Berufsalltag („Freude“ 05: 69; „ganz schön wieder anzufangen“ 07: 245; „ich habe mich am Ende vom Sabbatjahr eigentlich auf Schule wieder gefreut, ob man es glaubt oder nicht“ 08: 248; „Ich hatte total Lust in die Schule zu gehen nach dem einen Jahr“ 14: 17; „und ich habe mich eigentlich auch gefreut“ 17: 88; „Ich habe mich schon auch wieder darauf gefreut, in die Schule zu gehen.“ 18: 120, ähnlich 98) und dem Eindruck „es reicht jetzt erst mal so mit der vielen Freizeit“ (24: 216) gepaart mit „Trauer“ (04: 119) darüber, dass das Sabbatical bald vorbei sein würde („es war schade, dass die Zeit vorbei ist“ 05: 69; „und hier am Ende gemerkt, ja, jetzt ist es ja auch rum. Das ist dann nicht mehr so ein Hui-Gefühl, aber es war auch nicht bedrückend, sondern es war klar, es fangen auch wieder neue Sachen an.“ 21: 44) und man „es noch ein Weilchen aushalten“ (26: 88) könnte im Sabbatical. Einmal wird zwischen der Freude Kontakt mit Schüler/innen zu haben und dem Unmut gegenüber der schulischen Bürokratie differenziert: „Und eigentlich bin ich dann mit dieser Freude, also gegen Bürokratie, mit dieser Freude auf die jungen Leute da wieder rein gegangen.“ (10: 121). Teilweise werden Hinweise darauf gegeben, „keine Ängste“ (09: 85; keine Verdrossenheit“ 05: 69) hinsichtlich der Rückkehrperspektive oder das Gefühl „in so ein graues Loch, den Alltag“ (21: 44) zu fallen, gehabt zu haben. Es wird Freude darüber ausgedrückt, dass wieder eine „geregelt Daseinsdurchführung im Vordergrund“ (05: 67) stand und ein „intellektueller Austausch und so was alles“ (14: 26). Berufliche Absprachen unter Kolleg/inn/en für die Zeit nach dem Sabbatical werden

hinsichtlich des Klimas als „relativ harmonisch“ (13: 136) charakterisiert („Da gab es aber bei den Kollegen keinen Ärger“ ebd.) und von Glück gekrönt bewertet: „Ich habe das Glück, dass die ganze Belegschaft sich für mich eingesetzt hat, dass ich an die Schule wieder kam, worauf ich keinen Anspruch habe.“ (02: 47). In einem Fall wird das Gefühl thematisiert, „am Ende des Sabbatjahres ein bisschen [...] so geistig schlaff“ (08: 85) gewesen zu sein.

Man blickte „erwartungsvoll“ (12: 208; ähnlich 20), „neugierig“ (ebd.) und ein „bisschen gespannt auf die neuen Schüler“ (18: 124) und auf die vor einem liegenden Aufgaben. In einem Fall werden Bedenken geäußert, inwieweit der Schulrhythmus noch vertraut sein würde:

„Hab mich dann schon gefragt, na hoffentlich hast du es nicht verlernt, aber es ging. Na ja klar habe ich dann so gedacht, mein Gott, jetzt wieder so sechs Stunden am Stück so zu unterrichten, wie machst du das.“ (18: 124, ähnlich 132)

Die Phase der Vorbereitung wird auch zeitlich bewertet, so wird von drei Personen betont, wie angenehm, „wunderbar“ (11: 183) es war, sich die Zeit genommen zu haben, die Unternehmungen „nachklingen“ (07: 211) zu lassen, nicht „gleich wieder funktionieren“ zu müssen (08: 210) und „in Ruhe“ (11: 183) sich vorbereiten zu können. Umgekehrt berichtet eine Befragte (27), sich zwischen Reiserückkehr und Wiedereinstieg in die Schule zu wenig Zeit für die Vorbereitung genommen zu haben.

Hinsichtlich des Aspekts von Schulabordnungen wird einmal die Auseinandersetzung mit der Information, temporär an eine andere Schule abgeordnet zu werden „nicht als so negativ erlebt“ (05: 63).

Positive Erwartungen werden hinsichtlich des Nachwirkens der Auszeit (04; 11; 12; 13), schulpolitischer Klärungen mit gleichzeitigen Einschränkungen aufgrund von Regierungswechsel (10) und leichtem Wiedereinstieg (23) thematisiert. Umgekehrt gab es Befürchtungen, chaotische Arbeitsraumzustände in der Schule vorzufinden (21) oder als Lückenbüßer bei der Stundenplanorganisation herhalten zu müssen:

„Ich hatte die Erwartung, dass dadurch, dass ich nun nicht dabei war, dass ich jetzt überall in Lücken hineingesteckt werde, wie es kommt und dass ich einen ganz miesen Stundenplan kriege. Und ich war einverstanden damit.“ (09: 119).

Mehrere skizzieren Selbstvertrauen, da sie bspw. aus Erfahrung oder aufgrund entsprechender schulischer Absprachen (10x: 03; 09; „keine Sorge verheißt zu werden“ 14: 38; 18; 19; 20; 26; 27;

ähnlich 16; 21) und mit Blick auf die gelungen empfundene Sabbaticalzeit („Ich dachte, jetzt mache ich wieder weiter. [...] Ich dachte, jetzt bin ich so in mir ruhend und habe spannende Dinge mit mir selbst erlebt und über mich erfahren, da kann ich jetzt bestimmt ja, sehr profitieren, kräftemäßig und erholungsmäßig.“ 02: 69) zu wissen glaubten, was sie im Berufsleben erwarten würde.

„[...] nachdem ich dann mich erkundigt hatte ..., ich komme wieder in die Schule, ja, wie sieht es aus, ja, ach schön, kommst du ja wieder und so, war das erst mal okay dann wusste ich, was mich so erwartet [...]“ (26: 94),

„Ja, ich habe gehört, dass hier natürlich sich nichts verändert hat im Prinzip. Also, diese unerquickliche Situation Management, Schulleitung, Belegschaft, sprich Kollegium, es war klar, das stagnierte und dann ist es auch so, wir haben an dieser Schule immer so eine Spannung [...]“ (21: 50).

Manchmal wurden die Erwartungen in bestimmter Hinsicht nicht erfüllt und die Erfahrungen wichen von dem, was man sich vorgestellt hatte, ab (Code: anders als erwartet). Geäußert wird dies im Kontext von Wetterverhältnissen im Aktivurlaub (26) und hinsichtlich der temporären Etablierung bei einem Auslandsaufenthalt (27) sowie nicht „komplett“ (19: 37) ausgestiegen zu sein. Umgekehrt wird vereinzelt geäußert, dass Erwartungen positiv übertroffen wurden, bspw. beim Reisen hinsichtlich Land und Leute und Vorurteile keine Bestätigung fanden (27).

### Sabbaticalfolgen

Die Erfahrungen und Bewertungen der Zeit im Anschluss an das Sabbatical thematisieren zum einen den Wiedereinstieg in den Berufsalltag und nehmen ferner eine mittelfristige Perspektive ein. Letztere unterteilt sich in private und berufliche Perspektive entsprechend des Codememos Sabbaticalfolgen:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die durch die Sabbaticalzeit hervorgerufenen, im Anschluss an das Sabbatical erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse des Einzelnen erläutern und bewerten. Differenziert werden die drei Bereiche (a) Wiedereinstieg, (b) privat und (c) beruflich. Ausgeschlossen sind Erfahrungen und Bewertungen, die den Sabbaticalvorlauf (vgl. Code Sabbaticalvorlauf, Seite 221), die Sabbaticaldurchführung (vgl. Code Sabbaticaldurchführung, Seite 228), und die Sabbaticalmöglichkeit allgemein (vgl. Code Sabbatical(-möglichkeit) allgemein, Seite 265) betreffen.*

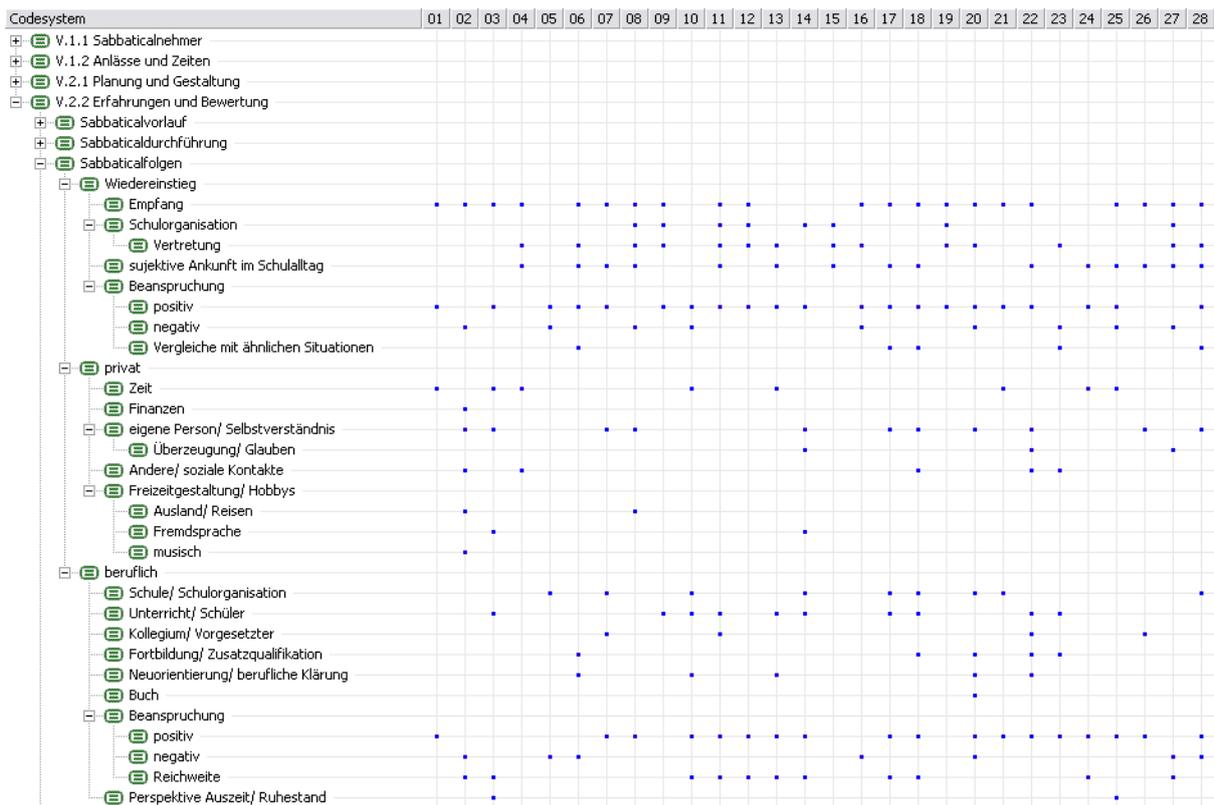


Abb. 24: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalfolgen

Der Wiedereinstieg in den beruflichen Alltag umfasst Aspekte wie Empfang in der Schule, Schulorganisation, subjektive Ankunft im Schulalltag sowie Beanspruchung. Von 15 Befragten (Abb. 24) wird die Ankunft in der Schule, im Kollegium, in Schülergruppen zum Thema

gemacht. Es wird berichtet, dass das Kollegium einen „sehr nett aufgenommen“ (02: 57), „sehr, sehr herzlich auch wieder begrüßt“ (17: 46; ähnlich 25; 26) oder „regelrecht mit dem Sofa“ (09: 121), „mit Blumen und Präsentkörbchen empfangen“ (28: 216) hat. Manchmal wird pauschal mitgeteilt, „[...] dass sich im Grunde alle freuen, dass man wieder da ist [...]“ (04: 119; ähnlich 11; 27). Dies wird überraschend wahrgenommen (26; 27) oder als persönliche Wertschätzung („Aber wenn sie sich so mir gegenüber verhalten, denke ich, dass ich ja auch nicht so ganz daneben bin. Das ist schon schön so was.“ 09: 121; „[...] und das tut gut. Das ist einfach ein gutes Gefühl, ne?“ 26: 94; „[...] das schmeichelt ja auch schon [...] und das tut dem Ego gut [...].“ 28: 218, ähnlich 68) und mit Blick auf die darausfolgende Entlastung von Kollegen (04) interpretiert. Auch neutrale Äußerungen („ach du bist ja wieder da“ 26: 94) und vereinnahmende („gut, dass Du wieder da bist, Du musst Dich mal darum kümmern, das läuft so quer...“ 16: 164; ähnlich 02) werden bekundet oder die Missachtung der eigenen Rückkehr angesprochen („Ich glaube bei unserer Größe, bei unserer Schulgröße, wir haben 120 Lehrer an der Schule, da fällt das gar nicht auf, da geht das so unter [...].“ 12: 212). Ergänzende Erwähnungen betreffen bspw. den äußeren Eindruck: „was siehst du gut aus und was bist du erholt“ (07: 393; ähnlich 03), „och Mensch, der sieht aber erholt aus [...] Sie sehen aber gut aus“ (26: 140). Viele berichten von Aufforderungen, ihre Erlebnisse aus dem Sabbatical zu berichten (9x: 07; 08; 11; 17; 20; 21; 25; 28; ähnlich 18). Dies wurde nicht selten ambivalent erlebt, da die Reaktionen im Kolleg/inn/enkreis auch „Neidgefühle“ (17: 92; ähnlich 09; 20; 21; 28) und „Trotz“ (07: 107) beinhalteten und als „Smalltalk“ (08: 110) empfunden wurden. Erklärt wird solches Verhalten einmal mit der Neuheit der Situation:

„Ich denke mir, das war neu, das gab es ja bisher überhaupt noch nicht, da gab es keine Strukturen oder keine Erfahrungen, dass ein Lehrer ein halbes Jahr einfach nun frei hat, das ist ja, ich glaube, das wünschen sich ganz viele und die Menschen gehen unterschiedlich damit um.“ (28: 68).

Entsprechende Appelle von Seiten des Vorgesetzten blieben ohne Folgen („Na ja, das ist so das Alltagsgeschäft, da geht das dann irgendwo unter, ne?“ 08: 110). Ähnlich wurde einmal der Wunsch nach einem Feedback geäußert und dann vergessen:

„Also, da kam erst auch von meinem Schulleiter, ich solle dann doch mal gucken und wenn man den Abstand hat, dann würde man ja vielleicht auch bestimmte Sachen sehen, die einem vor lauter Betriebsblindheit nicht auffallen und da würde er mich dann doch

gerne mal zu hören, zu diesem Gespräch ist es nie mehr gekommen, das war dann so ein frommer Wunsch ganz zu Anfang irgendwie.“ (17: 104)

Zweimal wird explizit die Missachtung durch die Schulleitung thematisiert und bedauert (21; 22):

„[...] das hat für ihn [Schulleiter, S. H.] keine Relevanz irgendwie und würdigen tut er es sowieso nicht. Also, er sagt auch nicht, schön, dass Sie wieder da sind, was haben Sie denn eigentlich gemacht oder was bringen Sie denn Neues mit, er könnte ja auch den Spieß umdrehen und sagen, was können Sie denn jetzt besser? Oder was haben Sie denn in dem Jahr für sich getan, ja? Weil, ich habe ja vorher behauptet, das bringt mir was, ja? Gar nichts. [...] ich habe das schon wahrgenommen und gemerkt, schade, dass die das nicht zeigen.“ (21: 50)

Betonungen von Informationsdefiziten u. Ä. auf Seiten des Sabbaticalnehmenden durch Kollegen aufgrund der eigenen Abwesenheit werden unterschiedlich aufgenommen:

„[...] es gab halt dann immer mal: »ach, das weißt du ja nicht, da warst du ja nicht da«, oder so, ne? So halt, das ist auch gut so, denke ich, gewesen, das da also auch so ne andere Erfahrung oder das hab ich immer ganz deutlich gespürt auch für mich, dass es bei bestimmten Sachen auch einfach gut war, so eine bestimmte Distanz für dieses Jahr zu schaffen, also, das hab ich sehr genossen, weil mir das auch einfach zu eng war zum Teil, ja?“ (06: 53; ähnlich 28).

Auch von Seiten der Schülerschaft gab es unterschiedliche Signale, neben Freude (11; 19; ähnlich: „alle freundlich“ 01: 54) und positiver Anteilnahme (17; 26), wird von indifferenter Wahrnehmung („Von der Schülerseite her ist es auch kaum groß aufgefallen.“ 12: 214) und in einem Fall von Unmut berichtet:

„Fällt mir grad ein, bei mir war das so, als ich dann wieder zurückkam in die Schule, die Schüler, die ich ein Jahr vorher abgegeben hatte, waren richtig sauer. Da hat mich keiner irgendwie fröhlich begrüßt oder so. Ich hatte das Gefühl, die waren ein Stückweit, haben sie sich auch verlassen gefühlt, also, war das eine Verletzung für die, dass ich gegangen bin. Die hatten danach nämlich diese blöde Situation, sie hatten eine beschissene Lehrerin gekriegt. Ich hatte denen gesagt, also, stellt euch nicht so an, die Frau, die kann auch ganz anders sein ... . [...] In diesem Jahr ist die Klasse geschrumpft. Da sind mehrere Schüler aus der Klasse raus und in eine andere Schule gegangen, weil sie mit der Frau nicht klarkamen.

... Also, die Schüler habe ich so in Erinnerung, und das ist auch so geblieben [...]“ (08: 267 und 269).

Schulorganisatorisch wird der Wiedereinstieg unterschiedlich thematisiert. Es finden Bewertungen dergestalt statt, dass einem ein „ganz weicher Einstieg ermöglicht“ (09: 115; ähnlich 14) oder man „nicht bestraft“ (08: 225) und den Einsatzwünschen durch die Schule entgegengekommen wurde (14; 27). Vereinzelt werden angenehm überraschende Organisationsentscheidungen benannt (12; 19). Hinsichtlich der halbjährigen Abwesenheit wird in einem Fall betont, dass man nicht als Lückenbüßer fungierte:

„Das fällt mir bei der Gelegenheit ein – es war auch für die Schulleitung kein Problem, uns dann jetzt einzusetzen. Also man denkt dann auch, dass jetzt Stunden auch einfach zur Verfügung stehen. Es könnte ja so sein, dass man sagt, jeder hat eine Klasse: »Was wollen wir jetzt mit ihnen, ich bleib noch ein halbes Jahr.« Die Stunden haben sich schon wirklich gut wieder gefunden. Ohne dass man das Gefühl hatte, man ist jetzt irgendwo eingesetzt, um diese Zeit, dieses halbe Jahr zu überbrücken. Überhaupt nicht. Man hatte schon wieder seine feste Aufgabe dann gehabt.“ (11: 199).

Umgekehrt wird die Nichterfüllung von Wünschen den eigenen Unterrichtseinsatz betreffend beschrieben (11), einmal ergänzend mit Entgegenkommen hinsichtlich Teambildung (15).

Die Vertretungen – soweit vorhanden – werden im Nachhinein (einmal grundsätzlich: „eine sehr problemlose Sache, weil sie planbar ist“ 20: 46) sowohl als überwiegend „unkompliziert“ (06: 91; ähnlich 04; 09; 11; 12; 19) als auch als weniger gelungen (08; 15; 16) empfunden. In einem Fall führte die Tatsache, nicht vertreten worden zu sein, nach eigenen Angaben persönlich zu einer deutlichen „Mehrbelastung“ (18: 214). Zweimal wird die Vertretung ambivalent bewertet: „Das hat mehr oder weniger geklappt, ja. Nicht alles so ganz gut, aber das ist immer so.“ (27: 89; ähnlich 23).

Die gelungene Vertretung wird besonders auf gutes Arbeitsklima zurückgeführt (23; 27) und als günstig für alle Beteiligten bewertet:

„Das war alles bis ins Detail geplant, und das hat es, glaube ich, auch einfach sehr leicht gemacht, sowohl für mich, als auch für die anderen.“ (19: 131, ähnlich 125, 139),

„Und das einfach jemand anderes das machen musste, ja? Und sich da auch reingefuchst hatte und das auch gemacht hat und im Nachhinein, als ich wiederkam, ich im Grunde eine

gestärkte Partnerin hatte. Ja, also es hat für die Schule, also jetzt nicht, dass es für die Schule irgendwie negativ gewesen wäre, sondern es hat eigentlich allen was gebracht. [...] Und das hat sie eigentlich in ihrer Entwicklung auch nach vorne gebracht, ja? Und auch die anderen Kollegen einfach jeder ist mehr in der Phase und das ist auch erhalten geblieben, mehr Verantwortung übernommen. Das fand sich also im Grunde ist das für so eine Institution auch wichtig, ja? Das wirklich jemand einfach rausgeht, einfach nicht da ist und dann müssen die gucken, wie läuft das, ja?“ (04: 79, ähnlich 87, 131).

Einmal werden die durch einen Referendar in Vertretung eingebrachten Inhalte als „eine gute Ergänzung“ (09: 117) zu eigenen empfunden. Eine als erfolglos bewertete Vertretung führte in einem Fall (15) zur Klassenführungsübernahme gegen eigene Überzeugungen:

„Also, das ist ein bisschen blöd gelaufen, weil, [...] in dem ersten Jahr, wo ich nicht da war, waren zwei Kolleginnen, also die eine Kollegin wurde schwanger, die hat die Klassenführung gehabt, die wurde schwanger und dann bekam die Klasse eine andere Klassenlehrerin, die war aber auch schwanger und die musste dann auch in Mutterschaftsurlaub, also die haben zwei Lehrerinnen dann in diesem Jahr verloren und der Schulleiter sagte, wir brauchen halt auch eine ... Regelmäßigkeit einfach auch [...]. Und, ja, es ist ja sehr unwahrscheinlich, dass ich schwanger werde (lacht), also aus dem Alter bin ich raus [...].“ (15: 108)

und einmal zu einer Art Misswirtschaft (16). In einem anderen Fall hinterlässt die Ablösung der Vertretung ein ungutes Gefühl:

„Es war ein bisschen komisches Gefühl dieser netten Kollegin, die für mich zur Vertretung war, die Kinder haben sie geliebt und die Eltern wollten gerne, dass diese Kollegin bleibt. Das war in diesem Stadium ein blödes Gefühl für mich. Habe auch mal mit ihr darüber geredet: »Es tut mir wirklich furchtbar leid.« Aber sie sagte: »Das ist so, ich war hier als Vertretung.« Das war so ein bisschen komisches Gefühl, dass ich dachte, jetzt muss da jemand wieder gehen, weil ich komme, obwohl sie gerne bei uns geblieben wäre. Die Kinder sie auch gerne gehabt hätten. Das war eine ganz nette junge Kollegin. Das fand ich, war so ein komisches Gefühl.“ (13: 134)

In Bezug auf die Vertretung von Leitungsfunktionen wird einmal der Hinweis ergänzt, dass der Vertretende die Aufgabe schlussendlich „nicht als Qualifikationsmaßnahme für sich gewählt hat, sondern eigentlich war das für ihn eine Maßnahme, das abzuwählen. Also, der hat dann gesagt: »Ich weiß, dass ich das nicht machen werde, ne?“ So halt. (lacht)«. (06: 89).

Grundsätzlich wird hinsichtlich von Vertretungen die Sonderstellung von Spezialfächern im Vergleich zu allgemeinbildenden thematisiert und bewertet:

„[...] wir sind hier ein kleines, mit drei Personen eingegrenztes, kleines Abteilungchen innerhalb einer größeren Abteilung. Es ist so, dass wir erst halt suchen müssen, das heißt, 30 Prozent der Stunden würden wegfallen und das geht ja nicht. In einem großen Gefüge kann man vielleicht Stundenplanveränderungen und so etwas auffangen und dann fällt das eigentlich gar nicht auf.“ (23: 102),

„[...] wir sind alle ziemlich fachspezifisch. Und das ist einfach ein Problem, dass man wie in den allgemeinbildenden Fächern nicht mehrere Kollegen hat, das kann leichter ausgeglichen werden.“ (28: 72).

Das objektive Sabbaticalende war laut mehrerer Befragten nicht gleichbedeutend mit der subjektiven Ankunft im Schulalltag. Größtenteils wird von einer kurzen Verzögerung („Es hat nicht lange gedauert“ 08: 246, ähnlich 269; „ich war unglaublich schnell wieder drin“ 15: 116; „ganz kurze Zeit nur gedauert [...] ruck zuck“ 17: 104, ähnlich 106; ähnlich 18; 22; 26; 27; 28), z. T. von ca. zwei Wochen (04; 06; 07) gesprochen, der es bedurfte, um mit dem Berufsalltag wieder vollkommen vertraut zu sein. Drei Interviewpartner/innen erklären in diesem Zusammenhang, dass ein Gefühl eintrat, als ob man nie abwesend gewesen wäre („dann hatte ich das Gefühl, ich war nie weg“ 04: 87, ähnlich 103, 149; „und dann denken sie, sie wären nie weg gewesen, ja?“ 06: 43; „Das war so als wäre ich gerade letzte Woche weggegangen“ 11: 209; „Es war irgendwie so, als ob es Klick macht und es wäre irgendwie nicht gewesen das Jahr, ne?“ 25: 253). Andere sprechen von einem Zustand „wie immer“ (18: 70, 108; 26: 94), der aufgrund der Erholung durch das Sabbatical auch einmal später eintrat („[...] die schöne Erholung hat so bis zu den Herbstferien noch angehalten und [...] dann war es halt wie immer.“ 24: 218). Vereinzelt war diese Empfindung verbunden mit einer bewusst erzeugten Reflexion der Auszeit („Also, ich musste dann eigentlich immer für mich innehalten und sagen, du warst weg, du hattest das und was nimmst du jetzt mit, ja?“ 04: 87), der Feststellung, „nicht so unbedingt so den riesendistanzierten Blick“ (17: 104) zu haben oder aber mit der Erkenntnis, dass der Zeitrhythmus des Alltags kaum Reflexion zulässt („und da kommen Sie irgendwie in so einem Alltag nicht dazu, zu reflektieren, so was da ist oder war, ne?“ 06: 43). Einmal wird zwischen dem Schulbetrieb und „dem Trott“ (22: 132) differenziert:

„[...] ich war da ganz schnell wieder drin. ... Also, nicht in dem Trott jetzt drin, sondern einfach in der Schule wieder drin mit einem anderen Bewusstsein den jungen Leuten schon gegenüber als vorher [...]“ (ebd.).

Andere sind überrascht (18; 27) oder erklären wiederum, dass die Eingewöhnungszeit zu der Erkenntnis führte, „[...] dass es im Grunde auch ein ziemlich wahnsinniger Berufsalltag ist, dem man da ausgesetzt ist [...]“ (07: 245) und als „ziemlich befremdlich empfunden“ (ebd.) wurde. Eine Interviewte erklärt, dass es eine „lange Zeit“ (13: 128) gedauert hat, bis man wieder vollkommen dazugehörte. In einem anderen Fall wird war diese Phase verbunden mit dem Gefühl „Außenstehende“ (ebd., ähnlich 130) zu sein:

„Ich fand es ganz seltsam. Ich kam mir schon wie eine Außenstehende vor, die da reinkommt. Ein Gefühl, was so eigentlich dabei geblieben ist, das ist jetzt im Sommer gekippt, muss ich ehrlich sagen. Ich habe lange Zeit danach noch [...] das Gefühl gehabt, ich komme ein Stückchen von außen rein.“ (13:128)

Das Beanspruchungserleben des Wiedereinstiegs wird von der Mehrheit der Befragten als „unkompliziert“ (01: 74), unproblematisch („es war kein Problem, wieder einzusteigen“ 03: 61; „kein Problem“ 09: 113; „keine Umstellungsschwierigkeiten“ 18: 70; „nicht problematisch“ 22: 126; „Insofern war der Wiedereinstieg echt für mich kein Problem.“ 24: 214; „es war kein Problem für mich, mich in den Alltag wieder einzufinden“ 28: 194), „in Ordnung“ (06: 51; 07: 249) (ähnlich 05; 11; 19; 20; 21; 25) bewertet. Man begann die Zeit „mit neuen Ideen“ (18: 124)/ „voller Ideen“ (11: 209)/ „neuer Perspektive“ (20: 80), „pädagogischem Elan“ (ebd.)/ „viel unglaublichem Elan“ (14: 116) und „idealen Zielen“ (20: 86). Ähnlich wird von anderen berichtet, dass das Sabbatical positiv nachwirkte („Also man ist dann auch irgendwo innerlich, man ist wie getragen – denke ich – mit all dem, was man dann erlebt hat.“ 11: 231) und dass das Anknüpfen an „alte Routinen“ (13: 130) Aufregungen vorbeugte.

Eine Befragte (22) beschreibt im privaten Bereich den Genuss, wieder alleine zu leben und Freiheiten zu haben, die während der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Auszeit so nicht möglich gewesen waren.

Körperlich herrschte bei sechs Befragten ein Gefühl der Erholung (ähnlich „gestärkt“ 12: 208; 20: 80; „gut gefühlt“ 18: 98; „kraftvoll, energievoll“ 28: 206) vor, gekennzeichnet durch Ausgeschlafensein (07; „ausgeruht“ 11: 209) und körperliche Fitness (07). Die Arbeit wurde gelassener („dass ich ruhiger da rein gegangen bin“ 11: 190, ähnlich 226; „Man hat mehr

Gelassenheit gehabt“ 12: 227), distanzierter („ich habe manches tiefer gehängt für mich, als ich wiederkam, ja? [...] das ist so [...] mit einem bisschen mehr Distanz betrachtet lächerlich, irgendwie sich da so zu echauffieren.“ 17: 104; „ich war sehr distanziert“ 10: 16) angegangen und aufgrund von einen nicht betreffenden Nachwirkungen aus der Zeit der eigenen Abwesenheit entspannter erlebt:

„Das heißt, hier dieser Beginn der Schulzeit war für einen selber auch entspannter als normal, weil ja gerade nach den Weihnachtsferien dieser Termindruck mit den Zeugniskonferenzen und den Elterngesprächen dann sehr, sehr massiv ist. Da konnte man sich auch noch mal recht entspannt zurücklegen und sagen: »Ich bin ja noch nicht betroffen.«“ (12: 189).

Als entlastend wurde in einem Fall die Feststellung erlebt, dass der Alltag am Arbeitsplatz auch ohne die eigene Anwesenheit weitergeht („aber das war zum Beispiel auch entlastend zu merken, das läuft alles weiter“ 21: 50).

Wenige empfanden die Wiedereinstiegsphase als schwierig (02; 08) und als „ein Problem“ (23: 72; ähnlich 16). Schwierigkeiten werden v. a. mit verändertem Zeitablauf/ Tempo, Dinge erledigen zu müssen (23), und mit der Begegnung „vieler fremder Gesichter“ (02: 65) begründet. Beide Phänomene trafen die Beteiligten unerwartet und finden sich z. T. auch bei Personen, die ein grundsätzlich anderes Urteil bzgl. ihres Wiedereintritts fällen:

„Es ist auch nicht so, dass es dann besonders schwer wäre, also natürlich das Aufstehen und dies und das [...].“ (05: 67),

„[...] als ich dann wirklich zurück kam, hatte ich das Gefühl, ich kann das überhaupt nicht mehr, ich funktioniere überhaupt nicht mehr so, ich kann nicht mehrere Sachen auf einmal machen, [...] weil ich nicht mehr gewohnt war, mehrere Sachen auf einmal zu machen, weil ich das nicht mehr nötig gehabt habe in diesem Jahr und [...] diese Schule hat ja ganz andere Anforderungen, da ist ja, der will dies und der will das und Schüler will jenes und dann musst du noch dran denken, da ist die (...), und dem wolltest du das mitbringen und hier wolltest du das kopieren und da hast du das hingelegt und so weiter. Und ich habe wirklich gemerkt, dass ich das nicht mehr kann.“ (07: 245),

„Na ja klar habe ich dann so gedacht, mein Gott, jetzt wieder so sechs Stunden am Stück so zu unterrichten, wie machst du das. [...] Das fand ich dann auch beruhigend, dass das dann auch wieder geht.“ (18: 124),

„Das hatte ich mir nicht so klar gemacht, dass das 200 neue Gesichter sind (lacht).“ (18: 122).

Umgekehrt bewertet eine Interviewpartnerin ihren Wiedereinstieg gerade deshalb als „recht angenehm“ (19: 103), weil sie sich „nicht auf sehr viele neue Leute jetzt auf einmal einstellen“ (ebd.) musste (ähnlich „[...] und auch die Schüler einem nicht fremd waren. [...] Also von daher wunderbar.“ 11: 209).

In einem Fall trug ein Belastungsanstieg in Folge schlecht empfundener Vertretungsarbeit temporär dazu bei, das gesamte Sabbatical in Frage zu stellen:

„Ich hatte auch, [...] gerade gegen Ende, so Februar das Gefühl, »hättest es mal nicht gemacht«, weil einfach so diese Belastungen extrem drücken dann.“ (16: 168).

Körperlich berichten einzelne von einem Ansteigen des Blutdrucks (05) und Anlaufschwierigkeiten in Form von geistiger Schläffheit:

„[...] ich glaube auch direkt so in den ersten Wochen, dass ich irgendwie so geistig so ein bisschen erschläfft war während dieses Sabbatjahres. Ich musste erst wieder so ..., ja, irgendwie musste ich mich erst wieder so rein denken, also wieder, vielleicht waren das auch so Anlaufschwierigkeiten [...]. Also, ich hatte so das Gefühl, es war für mich so anstrengend, mich da mit bestimmten Theorien auseinander zusetzen oder ich musste erst wieder mich ein Stückweit darauf einstellen. Ich glaube, das war so eine, ich glaube, ich war nicht geistig genug gefordert während des Sabbatjahres, den Eindruck hatte ich.“ (08: 250)

In einem Fall wurde der Wiedereinstieg insofern als stressig erlebt, als dass viele Arbeitsinhalte in absehbarer Zeit bevorstanden, wie z. B. erstmalig Abschlussprüfungen für Realschüler/innen:

„[...] also ich war ein bisschen gestresst, als ich wieder in die Schule kam, nicht wegen der Reise oder so, sondern weil ich genau wusste, ich habe diese Abschlussklasse, zum ersten Mal Abschlussprüfung und ich muss die noch vorbereiten, ich weiß nicht, was in Mathe gelaufen ist in der Zeit, als ich weg war, ich hatte noch eine Klassenfahrt, die ziemlich bald dann kam, die auch dann fertig organisiert werden musste und so weiter, also es war einfach, es stand so viel an, ja, es stand viel an [...]“ (27: 111).

Hinzu kam eine aus der Auszeit verschleppte „furchtbare Magengeschichte“ (27: 131), die auf den sich anschließenden Arbeitsbeginn Auswirkungen zeigte:

„[...] im Februar fing ich wieder an und bis zu den Osterferien war das mit diesem Magen, was immer so sporadisch mal wiederkam, wo man merkte, ich bin irgendwie noch nicht so ganz in Ordnung.“ (ebd.)

Sowohl negative als auch positive Beanspruchungen erlebten fünf der Befragten (05; 10; 16; 20; 25). So wird neben dem Anstieg des Blutdrucks auch der Freude darüber Ausdruck verliehen wieder „mehr Geld“ (05: 67) verdient zu haben. Im zweiten Fall differenziert die Befragte ihr positives Verhältnis zur Arbeit mit Schüler/inne/n und ihr negatives zu schulpolitischen Belangen (10).

In einem Fall wird die Rückkehr als „stabilisierend“ (16: 130) und „Belastung“ (16: 168) zugleich empfunden, aufgrund von mehr Einflussmöglichkeiten, die als schlecht empfundene Vertretungszeit zu korrigieren auf der einen und mehr Verbindlichkeiten auf der anderen Seite.

Im vierten Fall wurden die aus der Auszeit generierten idealistischen Vorstellungen durch die Realität moderiert: „Dann allerdings doch die Schulwirklichkeit sehen. Und sehen, okay, da unten geht es weiter. Da war ich ein ganzes Stückchen schon zu idealistisch.“ (20: 86).

Ein Befragter erzählt schließlich, dass es ihn einerseits „übel erwischt“ (25: 207) hatte, da er in Teilen an eine fremde Schule abgeordnet wurde, andererseits aufgrund einer zeitlichen Befristung dieses Zustandes auf ein Jahr, eigentlich nur die „blöde Fahrerei“ (25: 233) zur zweiten Schule störte und die in Teilen neue Situation nach eigener Ansicht u. U. auch dazu beigetragen haben könnte, dass das positive Sabbaticalgefühl länger währte:

„Jetzt mal abgesehen von der Fahrerei, also man schwebt erst mal, dieses Sabbatjahr wirkt erst mal nach und da schwebt man auf Wolken. Und vielleicht ist es mir eben dadurch, dass ich an eine neue Schule gekommen bin, vielleicht hat es deshalb sogar noch länger nachgeschwebt, weil, es gab da keine konkreten Erwartungen, man wusste genau, ich bin für ein Jahr da, das war für ein Jahr befristet, und ... ich kannte die Kollegen nicht, die Kollegen kannten mich nicht und da war auch so eine Portion Neugierde, aber, ja, es war nicht diese Verantwortung, die ich gehabt hätte, wenn ich gleich eine Klasse wieder übernommen hätte oder ein Tutorium oder so und das hat ganz lange noch so ganz positiv nachgewirkt im Sinne von gute Stimmung, ne? Das muss man schon so sagen.“ (25: 219)

Fünf Interviewte stellen Vergleiche mit Wiedereinstiegen in den Beruf vor dem Hintergrund anderer Abwesenheitszusammenhänge an. Hierzu zählen insbesondere die jährlichen Sommerferien (06; 18; 28) sowie die Abwesenheit aufgrund von Schwangerschaft und

anschließender Mutterrolle (17). Solche Erfahrungen verhelfen nach eigenen Aussagen zu Routinen, die bei der Rückkehr in den Beruf und der Überwindung des durch die Auszeit eingetretenen Abstands zu beruflichen Inhalten genutzt werden konnten:

„[...] und das ist ja das Typische an diesem Beruf, man hat ja teilweise eine längere unterrichtsfreie Zeit, was Ferien genannt wird auch. [...] Und auch nach den Sommerferien dauert es drei Tage und dann hat man das Gefühl, huh, wann waren denn die Ferien. Es ist also ganz schnell wieder Alltag da und das war danach nicht anders. Also, ein bisschen anders schon, aber nicht so anders.“ (28: 194),

„Na ja, es war so ein Gefühl, dass irgendwie viel Abstand da ist und gleichzeitig aber auch viel Routine da ist mit solchen Wiedereinstiegen, also im Sinne von: das hat man ja jedes Jahr nach den Sommerferien im Prinzip. Ich hatte es auch zweimal nach der Geburt meiner Kinder [...]“ (17: 88).

In einem Fall wird zur persönlichen Problematik beim Wiedereintritt in negativer Hinsicht eine Parallele zur Arbeitslosigkeit und zu den Ferien gezogen:

„Aber das hätte diese Zeit, also, ich kann es deswegen nachvollziehen, dass ein Langzeitarbeitsloser, der so während seiner Arbeitslosigkeit in den Tag rein lebt, sicherlich massive Probleme erst mal mit Dingen hat, wo man als Arbeitgeber denkt, was soll das? Der faule Sack, was soll denn das? Aber der ist in seiner persönlichen Situation fix und fertig erst mal, bis er sich in diese Geschichte reingearbeitet hat. Und letztendlich war es für mich auch wieder ein, ja, ein Neuanfang will ich nicht sagen, aber wieder in diesen Trott reinkommen. Ich meine, das fängt ja ansatzweise schon an nach sechs Wochen Ferien, ja? Dass man sagt, jetzt hast du Urlaub gehabt, jetzt hast du deinen Zeitraum, aber so ein langer Zeitraum von einem halben Jahr ist halt massiver. Da hat man sich richtig rein gelebt.“ (23: 80)

Privat betreffen die Sabbaticalfolgen die nachstehenden Themen, Zeit, Finanzen, eigene Person/Selbst; Andere/ soziale Kontakte und Hobbys. Neun Personen äußern sich nicht zu Sabbaticalfolgen im privaten Bereich (Abb. 24). Die Zeit, genauer das Verhältnis von beruflicher und privater Zeit, wurde nach dem Sabbatical von vier Befragten (01; 04; 10; ähnlich 13) neu, zugunsten der eigenen Freizeit verteilt, der „Zeit für mich“ (04: 103; ähnlich 10; 21):

„Und dazu gehört es zum Beispiel zu sagen: obwohl ich morgens ungern früh aufstehe, stehe ich lieber doch noch ein bisschen früher auf, um das Gefühl zu haben, ich hetze nicht

nur irgendwie aus dem Haus mit dem was schnell getan werden muss, um dann hier irgendwie anzufangen oder auch nach dem Unterricht mir die Zeit zu nehmen, ich bleibe noch eine halbe Stunde hier, die Schüler sind weg, ich räume lieber noch auf oder räume was weg oder guck in ein Buch und gehe dann heim und nehme ein Stück von dem was hier war auch nicht mehr mit. Das habe ich vorher hier weniger gemacht, da bin ich immer last-minute-mäßig hier aufgetaucht und last-minute-mäßig auch hier aus dem Haus gegangen und das klappt besser. Also, da hat sich was getan“ (21: 62).

Es wird als Konsequenz der Auszeit interpretiert, nicht alle Privataktivitäten auf später, auf die Ferienzeit, zu verschieben (04), sondern die Freizeit „intensiver“ (24: 226) zu nutzen. Gepaart mit der Erkenntnis:

„Naja, dass man also freie Zeit, die man hat, einfach um sich selbst was Gutes zu tun, intensiv nutzen muss und intensiv meint eben, ja so, dass man was davon hat. Also bei den längeren Wochenenden machen wir das [...] worauf man sich richtig freuen kann und die man dann genießen kann und ja.“ (25: 231).

Zwei Befragte (04; 10) betonen, dass diese Umgestaltung nur mithilfe von Ritualen und Planung funktionierte:

„Das kann sich nur insofern auflösen, dass ich halt mit meiner Zeit, also diese lockere in die Zeit rein leben, das kann ich nicht, ja? Also ich muss mir ganz bewusst Zeiten für mich nehmen, ja? Also, ob das nun Wochenenden sind oder dass ich mir mal einen Nachmittag frei halte oder dass ich sage, heute Nachmittag, ich bin maximal bis halb drei in der Schule, ja? Und dann bin ich erst mal weg und dann mache ich bis sechs Uhr das was ich will und wenn ich nach XXX in die Therme fahre oder zum Schwimmen fahre oder mit dem Rad irgendwo hin, also diese drei Stunden und dann heute Abend mach ich den Rest, also dass ich sehr bewusst damit umgehen muss und mich einfach nicht selber vergessen darf.“ (04: 107).

Andererseits wird hervorgehoben, dass der Alltag „definitiv nicht genügend Zeit“ (03: 113) lässt für das intensive Betreiben von Hobbys (03).

Die Finanzen werden in einem Einzelfall angesprochen, als erklärt wird, dass die finanziellen Einschränkungen während der Auszeit auch in der Anschlusszeit beibehalten wurden: „Und ich habe da unglaublich – obwohl Irland, England wahnsinnig teuer ist, unverschämt teuer – habe ich da unglaublich sparsam gelebt und das dann auch beibehalten.“ (02: 45).

Der Erfahrungsbereich der eigenen Person und des Selbstverständnisses ist durch neue Erkenntnisse über die eigene Person und eine veränderte Sichtweise auf sich selbst (10x: 02; 03; 07; 08; 14; 17; 18; 20; 22; 26) gekennzeichnet.

Mehrfach wird von „Persönlichkeitsentwicklung“ (20: 94; ähnlich 17; 26; „ich wäre nicht die, die ich heute bin ohne das Sabbatjahr.“ 22: 80) gesprochen, durch gewonnene Erfahrungen, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann (17; 20; 22), berufliche Reflexion (20), ein höheres Maß an Lebensenergie (17) und eine individuelle Zeitgestaltung (26). Man habe sich ferner „neu erfahren“ (02: 39) und „anders kennen gelernt“ (22: 60; ähnlich 28):

„[...] ich habe vor allen Dingen mich vollkommen neu erfahren, in einem völlig neuen Zusammenhang, der mit Schule und Menschen und Vermittlung von Wissen oder so etwas überhaupt nichts zu tun hat [...]“ (02: 39, ähnlich 63),

„[...] ich habe mich ganz anders kennen gelernt und erlebt in dem Jahr, weil ich da ganz viele Sachen gemacht habe, die ich ja vorher nie gemacht hätte [...]“ (22: 60).

Gleichzeitig wird die Erkenntnis zusammengefasst: „man nimmt sich überall mit hin“ (18: 134).

In einem Fall wird erklärt, während des Sabbaticals v. a. Selbstbeobachtungserfahrungen gemacht zu haben, welche in der Folge bei der Einschätzung des eigenen Befindens im Beruf halfen:

„Also während des Sabbatjahres habe ich gelernt, sehr genau in mich hinein zu horchen, mich sehr genau zu beobachten, was ist jetzt anders und wie nehme ich das jetzt wahr und erkenne ich mich darin wieder, wie ich das jetzt erlebe, und so weiter. Und das hat mir dann hinterher auch geholfen, mich zu beobachten, wie es mir jetzt ging in der Schule.“ (02: 53).

Ähnlich wird resümiert, seit der Auszeit besser für sich zu sorgen, weil man „ein Stück individualistischer“ (07: 259) und unabhängiger von der Meinung anderer geworden sei sowie die Wertschätzung der eigenen Tätigkeit in Form von Geld an Bedeutung verloren hatte (22).

Die Erfahrungen der Sabbaticalzeit machten die eigene Person subjektiv „runder“ (14: 92; 22: 82) und stärker (02):

„Also mitgenommen für mich [...], dass ich das wieder positiver bewerten konnte. Ich war so überdrüssig hier, und ich habe auch XXX wirklich als Flucht genommen. Ich habe immer gedacht, das zerreißt mich. Das, was ich da kriege finde ich hier nicht. Ich war nachher runder, als ich wieder zurückkam. Ich bin da eingetaucht, und wusste, ich kann da immer Urlaub machen. Es war für mich das Wichtigste.“ (14: 92).

Persönliche Überzeugungen wurden durch die Auszeit moderiert. In zwei Fällen wird ein höheres Maß an Toleranz bei sich festgestellt. Einmal (22) in der Folge veränderter Arbeitszusammenhänge als Ergebnis ehrenamtlicher Tätigkeit in der Auszeit und einmal durch die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen:

„Also, ganz davon abgesehen, dass ich anders war, ne? Also, ich glaube auch, ich bin dadurch offener geworden, also offener auch anderen Kollegen gegenüber, ich meine auch, ein bisschen toleranter. Also, es gab vorher für mich so, nicht nur für mich, also bestimmte Kollegen sind ja so in Schubladen, das sind also die Gewerbler und die sind ja eh stur und das sind die, die sind schon so lange in der Schule und die warten auf die Pension, also so Schubladen, dass ich da also auch gerade durch den Unterricht mit den Behinderten, da habe ich teilweise mit einem zweiten Kollegen zusammengearbeitet und da habe ich auf einmal Kollegen kennen gelernt, die hätte ich ja sonst nie kennen gelernt, weil das Fachlehrer sind und wo ich auf einmal da ein ganz anderes Bild gekriegt habe, aber auch anders mit denen umgehen konnte, also so viel offener mit den Leuten umgegangen bin von vornherein und dieses Schubladendenken auch mal so ein bisschen beiseite gelassen habe, ne? Und dann nicht mehr so da rein, ne? Doch das hat auch dazu mitbeigetragen.“ (22: 134),

„[...] aber viel mehr eigentlich noch, wie soll ich das ausdrücken? Ein bisschen weitsichtiger geworden zu sein, also Sachen kennen gelernt zu haben wo ich vorher entweder gar nichts wusste oder Vorurteile hatte, auch XXX zum Beispiel, und wo ich jetzt ganz anders, ich weiß einfach so viel mehr, ich weiß über dieses Land XXX und über die Leute da viel mehr, ich weiß über die Kultur viel mehr, in XXX jetzt ganz genauso und das interessiert mich jetzt unglaublich [...]“ (27: 157).

In ähnlicher Weise wird vor dem Hintergrund auswärtiger Erfahrungen die eigene Heimat beruflich etc. neu beurteilt:

„Also das Gewohnte neu sehen, so könnte man das auch sagen. Das, was man gelebt hat 50 Jahre, wieder neu bewerten. Mit Arbeit, was Geld angeht, das Intellektuelle, Herausforderungen angeht, was Stress angeht usw. Alles das habe ich irgendwie neu bestimmt.“ (14: 68).

In einem Fall (22) wird die Erfahrung geschildert, über die Anthroposophie zurück zum christlichen Glauben gefunden zu haben mit der Konsequenz u. a. wieder in die Kirche eingetreten zu sein.

Die Perspektive Andere/ soziale Kontakt nehmen im Kontext von Sabbaticalfolgen fünf Interviewte ein. Familiär wurde in einem Fall nach der Bewährungsphase während der eigenen Abwesenheit im Sabbatical, dem Sohn der Auszug ermöglicht (02) und in einem anderen die eigene Mutter der Fremdbetreuung übergeben, nachdem der Blick für deren Situation und die der betreuenden Ehefrau geschärft worden war (23). Einmal wird darüber berichtet, dass die gemeinsam mit dem Ehepartner verbrachte Sabbaticalzeit auch im Nachhinein immer wieder Anlass bietet, zusammen in angenehmen Erinnerungen zu schwelgen (04). Die in der Auszeit gewonnenen Kontakte wurden von einigen auch in der Folgezeit weiter gepflegt (18; 22).

Freizeitgestaltung und Hobbys werden insgesamt fünfmal als Wirkung des Sabbaticals thematisiert, einmal in Form von größerem, auch politischem Interesse für die bereiste Gegend (08), einmal bzgl. Reiseaktivitäten in den folgenden Sommerferien, um die in der Auszeit gewonnenen Erfahrungen „abzurunden“ (02: 39) und einmal (14) hinsichtlich einer Intensivierung von Fremdsprachenkenntnissen, die im Sabbatjahr ausschließlich im Kontakt mit Einheimischen gewonnenen wurden, mithilfe von Einzelunterricht. Hinsichtlich des Spracherwerbs wird vor dem Hintergrund persönlicher Sabbaticalerfahrungen festgestellt: „ein Sprachkurs unter vier Wochen ist Geldverschwendung“ (03: 121). Des weiteren wird einmal auf die Malaktivitäten des Sabbaticals rekurriert, die aus Konzentrationsmangel („Und sobald die Schule mich wieder am Wickel hat, ist die ganze Muse davon geflattert. Nichts mehr. Ich kann mich also überhaupt nicht mehr auf das Malen konzentrieren und das würde mich also zerreißen.“ 02: 45) zwar im Anschluss nicht fortgeführt werden konnten, dafür aber in Ausstellungen mündeten.

Beruflich werden die Themen Schule/ Schulorganisation, Unterricht/ Schüler, Kollegen, Fortbildung/ Zusatzqualifikation, Neuorientierung/ berufliche Klärung, Buch, Beanspruchung, berufliche Auszeit/ Ruhestand mit Blick auf Sabbaticalfolgen angesprochen. Im Zusammenhang von Schule und Schulorganisation wird u. a. die persönliche Einbindung in schulische Abläufe bewertet. Die Teilabordnung an eine zweite Schule führte neben einer Verkürzung von Pausenzeiten und Verringerung an Sozialkontakten insbesondere zu dem Gefühl für die Auszeit büßen zu müssen:

„Aber irgendwie die täglichen, ich bin hier zwei Stunden, habe dann eine Stunde frei, die mir natürlich, die als Erholung angesehen wird und dann 4. bis 6. in der anderen Schule und dann fahre ich mit dem Auto dahin noch mal zwölf Kilometer und bin dann da, ich habe also keine Pausen mehr, ich habe weniger Sozialkontakte, weil ich dann im Auto sitze, während die anderen ihren Kaffee trinken und so weiter. Das ist, habe ich auch mal gesagt, wenn das der Preis für ein Sabbatjahr wird, finde ich das unfair, weil das abschreckt. Wenn jeder weiß, okay es kann mir nix passieren, aber ich komme erst mal hier auf diese Zentrifuge, werde mal rausgeschleudert, dann wird das eher, gerade oft Lehrer sind oft ängstliche Gemüter, zaghaft, wird das eher dazu führen, dass man sagt, es muss ja nicht sein, ich kann es auch lassen.“ (05: 19).

Umgekehrt bescherte die Auszeit eine Pause von Abiturklassen von vier Jahren:

„2001 war mein letztes Abi und jetzt ist das erste wieder, das heißt also, das eine Jahr aussetzen hat bedeutet, dass ich jetzt vier Jahre Abi-Pause hatte im Prinzip, ne? Weil ich natürlich jetzt, als ich wiederkam, dann natürlich nicht gleich so weit war, ne? Also, jetzt mussten erst mal zwei Jahre vergehen, damit ich da wieder einsteigen konnte dann auch, ne?“ (17: 48).

Teilweise hat die eigene Abwesenheit, in Form von Nichtbeteiligung an Entscheidungsprozessen, persönliche Konsequenzen für den Einzelnen bei seiner Rückkehr in den Schuldienst. Einmal (07) in Form einer unglücklichen Klassenzusammensetzung, die man zugeteilt bekam:

„Wenn ich selber da gewesen wäre, hätte ich die Schulanfänger halt gesehen und hätte halt mit den anderen Kollegen, gesagt, dieses Kind, also die zusammen geht nicht, und solche Sachen und das war halt nicht so, weil ich eben nicht da war“ (07: 266).

Schulpolitische Entscheidungen werden unterschiedlich aufgenommen: Die Minimierung eines Ganztagschulprogramms, an dem zuvor mitgearbeitet worden war, konnte aufgrund der Sabbaticalzeit gelassener angenommen werden:

„[...] insofern war das Sabbatjahr vielleicht dann auch nicht schlecht, den Abstand zu haben und das dann gelassener halt wahrzunehmen, dass das eben nicht so durchgesetzt wird, ne?“ (07: 290).

Die Hoffnung auf geklärte Arbeitsbedingungen in der Oberstufe bewahrheitete sich nicht, stiftete Verwirrung und führte zu Unmut:

„Insofern zum Beispiel, das Zentralabitur ist auf jeden Fall für jeden, nee, jetzt musst du noch einige Sachen alleine machen, hä? Wozu denn das, entweder wir machen zentral oder wir machen nicht. [...] Ich gehe heute auch schon manchmal aus Konferenzen raus, wenn ich feststelle, dass man sie wieder nicht gut vorbereitet hat, schwätzen kann ich auch alleine. Ich bin unmutig gegenüber schlechter Organisation.“ (10: 163-165).

Curriculumveränderungen wurden wahrgenommen und vor dem Hintergrund der Sabbaticalerfahrungen für sich relativiert:

„Diese Curricula, die wir haben mit diesen Stundenplänen, mit diesem Schlüssel, mit diesen großen Klassen und dann halt zum Teil auch baulich, was hier wie geplant und umgesetzt wird und halt, wie das auch nicht gepflegt wird und so weiter und das war noch mal einfach auch klar für mich zu sehen, aha, das hier ist nicht absolut, das ist nicht, wie es sein muss, zu merken, es geht auch ganz anders.“ (21: 52),

„[...] und jetzt kommt einfach so dieses Aha-Erlebnis und da war diese Zeit dazwischen, dieses Sabbatjahr, einfach nur ein Luftholen und noch mal merken, ah ja, wovon reden wir eigentlich, das könnte eigentlich auch ganz anders laufen, andere Länder machen das auch anders. Aber ich würde auch nicht behaupten, dass alles was in Neuseeland und Australien bildungspolitisch läuft, per se besser ist, also das wäre absolut platt“ (21: 58).

Ferner setzte die stetige verbale Betonung der eigenen temporären Abwesenheit noch nachträglich unter Druck:

„Also, was für mich negativ hängen geblieben ist, dass alles was in der Zeit, der Satz ist heute noch für mich wirklich ein Reizwort: »das war in der Zeit, als Sie im Sabbathalbjahr waren.«“ (28: 190).

Die Teilnahme am Sabbatical hatte nach eigenen Einschätzungen darüber hinaus Auswirkungen auf die persönlichen Beförderungsmöglichkeiten. Einmal wurde die Option entsprechend verspielt („also auch mit Beförderungen und so weiter, ist es hier so, also für mich war jetzt klar, wer ins Sabbatjahr geht, der wird sowieso nicht hier befördert, ja?“ 21: 50), einmal konnte die Chance aufgrund von Abwesenheit nicht genutzt werden („Ich wusste z. B. auch ganz klar, um mich rum in meinem Sabbatjahr sind sieben Leute A 14 geworden, die ungefähr so alt waren wie ich. Damit war diese Tür für mich total zu, Karriere zu machen. Dann kam dieses Sparprogramm vom Eichel, hier wird sowieso überhaupt niemand mehr befördert.“ 14: 110) und einmal konnten

Bewerbung, Sabbatical, Vertretung und schließlich Stellenübernahme gut miteinander verbunden werden (20).

Die in der Auszeit gewonnenen Erkenntnisse zum Thema Evaluation (18) verschaffen einer Befragten einen Wissensvorsprung mit entsprechenden Einschätzungsmöglichkeiten: „Gerade in der Schule ist das ja immer ganz beliebt, von den Evaluierungsgesprächen und oftmals haben sie gar keine Ahnung.“ (18: 156).

Sabbaticalfolgen im Kontext von Unterricht werden mit Blick auf einen gelasseneren, geduldigeren Umgang mit Schüler/innen (18; 22; 23; aufgrund Parallelen zu eigenen Lernerfahrungen: 03) und auszeitnahe Unterrichtsthemen vorgenommen. Letztere beziehen sich auf Auslands- und/ oder Spracherfahrungen (11; 17), therapeutische Erkenntnisse der absolvierten Zusatzausbildung (13) sowie Erfahrung im Umgang mit Behinderten, gewonnen bei ehrenamtlicher Tätigkeit (22). In einem Fall traf die langersehnte Möglichkeit fachfremd zu unterrichten auf den „Elan nach dem Sabbatjahr“ (14: 116), wovon beide Seiten profitieren konnten. Einmal wird darüber hinaus die Unlust nach der Auszeit auf alte Unterrichtsentwürfe zurückzugreifen thematisiert (10). In einem anderen Fall wird mit Blick auf den Unterricht erklärt, dass nachher alles wie vorher war (09).

Personen aus dem eigenen Kollegium am Arbeitsplatz Schule werden dreimal zum Thema gemacht, in einem Fall wurde nach eigener Einschätzung in Folge der Auszeit die konstruktive Auseinandersetzung mit einer für die Schule als ungeeignet empfundenen Referendarin gesucht (07), im zweiten Fall wird erklärt, „interkollegial“ (11: 241) etwas von der persönlich gewonnenen Ruhe weitergegeben zu haben. Im dritten Fall wurde das eigene Verhalten anderen Kollegen gegenüber „offener“ (22: 134) und „ein bisschen toleranter“ (ebd.). Letzteres fußte in Erfahrungen mit behinderten Menschen während der ehrenamtlichen Tätigkeit im Sabbatical. Ein Befragter erklärt ferner ein Gespräch mit der Schulleitung gesucht zu haben, um die Zäsur hervorgerufen durch die Auszeit konstruktiv zu gestalten:

„[...] ich denke, dass das über diese Distanz im Laufe der Jahre vielleicht so gewachsen ist und ich gedacht habe, wenn du jetzt schon wieder hinkommst, dann möchte ich zumindest mal die Sachen ansprechen, die mir wichtig sind. Also, nicht gleich wieder in den üblichen Trott verfallen, das geht ja ganz schnell, da ist man ja schnell wieder drin. Oder vielleicht der Optimismus, dass ich vielleicht doch was gestalten lässt.“ (26: 122)

Zwei Befragte konnten unvorhergesehener Weise im Nachhinein Aktivitäten aus ihrem Sabbatical als Fortbildung in Form von Leistungspunkten (vgl. Seite 91) anerkennen lassen:

„Zufällig haben sie jetzt in Hessen eingeführt, dass die Lehrer sich fortbilden, also fortbilden das mussten sie schon immer tun, mit so Punkten. Da bekam man ja auch schon Punkte durch den Schulleiter, wenn man im ersten halben Jahr, was auch immer man auch gemacht hat. Da habe ich natürlich alle Sachen da mal vorgelegt. (lacht) Gut, das wusste ich aber alles nicht, ich habe das nicht wegen der Punkte gemacht, aber plötzlich habe ich da halt irgendwelche Punkte.“ (18: 156),

„[...] ich habe in dem halben Jahr, Creditpoints ist ja heute Gang und Gäbe, 140 Creditpoints gemacht. Aber richtig schön locker und meiner Meinung nach effizienter, als wenn ich da mir die Zeit abknapsen muss.“ (23: 20).

Drei Personen haben nach dem Sabbatical eine Zusatzqualifikation aufgenommen (06; 20; 22), zweimal anerkannt als Fortbildung mit entsprechender Freistellung vom Schulbetrieb (06; 20). Folge der Auszeit war dies insofern, als dass es einmal (06) Ergebnis der zuvor stattgefundenen beruflichen Reflexion und weiteren Planung gewesen ist und einmal (20) einen Prüfungslehrgang betraf auf den sich in der Auszeit bereits vorbereitet worden war:

„Aber ich hätte auch nicht so relativ kurzfristig mich dann entschieden, diese Weiterbildung zu machen und mir auch aus diesem, ja, das habe ich mir aus dem Genuss der freien Zeit zugetraut. Also, beim Machen, in der Zeit, wo ich das gemacht habe und bin einmal pro Abend, pro Tag, pro Woche nach Frankfurt gefahren und hatte dann auch noch dafür was zu tun und hatte im Grunde jedes zweite Wochenende dorthin, von Freitag bis Samstag oder jedes dritte oft, ja? Das hätte ich mir glaube aus der normalen Arbeitssituation nicht zugetraut, so, ne? Denke schon, so. Da hätte ich gesagt, um Gottes Willen, hast du einen Knall oder bist du irgendwie falsch gepolt oder so, also, ich weiß nicht, das hätte ich glaube nicht gemacht, ja? Aber aus dieser relativ freien, unbelasteten Zeit heraus habe ich mir das natürlich anders zugetraut und es war auch gut so.“ (06: 75).

Im dritten Fall wurde die Zusatzausbildung vor dem Hintergrund eines einschneidenden Erlebnisses aus der Sabbaticalzeit begonnen (22).

Im Kontext Neuorientierung/ berufliche Klärung erläuterten fünf Befragte (06; 10; 13; 20; 22) Sabbaticalfolgen. Im ersten Fall (06) wurde durch die reflexiv genutzte Auszeit das Gefühl einer

zeitnahen „Entscheidungsfindungsnotwendigkeit“ (06: 77), wie es zukünftig beruflich weiter gehen soll, verstärkt.

Im zweiten Fall (10) führte die in der Auszeit durchlaufene Reflexion der eigenen Tätigkeit zu einer Entscheidung hinsichtlich des Verhältnisses zu Arbeitgebern und Kunden („[...] das heißt, gegenüber dem Dienstherrn ... ist es eben so ein Genügen ... und gegenüber Schülern ist es Unterstützen, wo es geht.“ 10: 139; „Das heißt, dieses Sabbatjahr hat einfach geklärt, das andere geht nicht vor. Also, Schule geht nicht vor, fertig.“ 10: 159), wobei die gedankliche Auseinandersetzung im Hinblick auf die Schulbürokratie noch nicht abgeschlossen erscheint:

„Es ist viel Amüsement und manchmal Bitterkeit, also es ist auch situationsbezogen, es ist echt Amüsement, schade ist, dass man da drinsteckt und dieses Drinstecken ist dann eben ein bisschen Bitterkeit. Und so lange das so bitter ist, kann das hier unten irgendwie noch nicht passieren, das ist noch zu viel Engagement. Das heißt, da ist auch gegenüber dieser seltsamen Bürokratie noch irgendeine emotionale Beziehung da.“ (10: 169).

Im dritten Fall (13) wurde nach dem Sabbatical eine Nebentätigkeit angemeldet, die eine Umsetzung der während der Auszeit absolvierten Zusatzausbildung ermöglichte:

„Es ist zur Zeit so, dass ich Musiktherapie hier an der Musikschule gebe, mit verhaltensauffälligen Kindern, aber auch viele behinderte Kinder, es sind vier. Das reicht mir auch. Lehrerfortbildungen, da habe ich was gemacht. Dann habe ich so Förderung mit Musik in diesem Grenzbereich zwischen Musiktherapie und Förderung mit Musik und habe dann ... was ich auch mache, so Klangabende mit Frauen, Entspannungsabende. Mit Erwachsenen fahre ich alle zwei Wochen in ein Behindertenwohnheim.“ (13: 50).

Der Wunsch diese Tätigkeit in Vollzeit ausführen zu können, mit entsprechender finanzieller Sicherheit, konnte nicht erfüllt werden:

„Mein Wunsch, dass der Beruf sich vielleicht verändern würde, ist halt natürlich nicht so eingetreten, weil die Musiktherapie nicht von den Krankenkassen bezahlt wird und ich einfach auch auf mein Lehrerinnengehalt angewiesen bin. Das ist praktisch meine Nebentätigkeit geblieben und ich sehe es auch realistisch, das wird wohl auch so bleiben. Das hatte ich mir anders gewünscht, gehofft, aber das sind einfach die Realitäten.“ (13: 50).

Im vierten Fall (20) wird die Phase auch der schriftlichen Reflexion als hilfreich für die schulische Tätigkeit der folgenden Jahre bewertet.

Im fünften Fall (22) bezieht sich die Neuorientierung direkt auf den beruflichen Einsatz in der Schule, der mit Blick auf die Erfahrungen aus der ehrenamtlichen Tätigkeit während des Sabbaticals modifiziert wurde. Die auf Wunsch aufgenommene Tätigkeit mit behinderten Auszubildenden ist gleichzeitig Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufsoptionen in der Behindertenarbeit:

„Und inzwischen bin ich auch soweit, dass ich denke, das ist meine Aufgabe, da wo ich jetzt stehe und da muss ich gucken, dass ich was draus machen kann. Und da scheine ich hinzugehören.“ (22: 128).

Einen Einzelfall stellt die Erstellung eines Buches dar, während das Manuskript und erste Kontaktaufnahme zu Verlagen im Sabbatical stattfand, erfolgte die Publizierung erst in der Folgezeit (20).

In der Folge der Rückkehrzeit nach dem Sabbatical machen sich bei den Befragten auf unterschiedliche Weise berufliche Beanspruchungsaspekte bemerkbar. Die Mehrheit spricht sich für eine positive Nachwirkung der Sabbaticalzeit aus (16x: 01; 07; 08; 10; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 21; 22; 23; 24; 25, 26), fünf bewerten diese Phase eindeutig negativ (02; 05; 06; 16; 27), zwei erlebten die Zeit ambivalent (20; 28) und fünf (03; 04; 09; 15; 19) machen keine Angaben zu diesem Punkt.

Positiv wird ein höheres Maß an persönlicher „Distanz“ (01: 86; 13: 128; ähnlich 07; 10; 20), „Gelassenheit“ (08: 258; 12: 233; ähnlich 07; 18; 23; 25) und „Freude“ (22: 154) gegenüber dem Schulgeschehen beurteilt sowie das Zehren von den angenehmen Erlebnissen der Auszeit (08; ähnlich 23; 24; 25; 26; 28). In einem Fall (10) wird die Tatsache positiv hervorgehoben, dass sich das schulbedingte Rhythmusgefühl aus der Zeit vor dem Sabbatical nach der Auszeit nicht wieder einstellte:

„Irgendwann wurde mir klar, dann habe ich das einfach beobachtet, immer Dreiviertelstunden. Und das dauerte ein Dreivierteljahr bis das weg war. Und jetzt dauert es schon ein Schuljahr, bis das wieder reinkommt. (lacht) Also, ich habe diese Zeit jetzt wirklich verloren und ich finde das gut.“ (10: 77).

In einem anderen Fall (14) wird erklärt, die schulische Arbeit nach der Auszeit „wieder positiver bewerten“ gekonnt zu haben. Ferner wird von einer Prioritätsverschiebung gesprochen:

„[...] es gibt die Arbeit, aber die ist eingebettet in mein Leben und nicht, es gibt die Arbeit und wenn ich weg bin, dann fange ich erst an zu leben. Das hat sich, aber das ... hat mit dem Sabbatjahr sicher zu tun“ (21: 62).

Ambivalent wurde die Folgezeit erlebt, wenn massive berufliche Belastungen gleichzeitig durch die gewonnenen Kraftreserven der Auszeit moderiert wurden (20; ähnlich 28):

„Ja, es kam hier dann in dieser Nachfolgezeit, eben, dann eben durch Krankheit bedingte Ausfälle im Schulleitungsteam, so dass wieder neue Aufgaben auf mich zugekommen sind, einer hat es machen müssen. Also, stand ich halt zufällig vorne, in der vordersten Reihe und habe das machen müssen. Es waren schon Belastungen dabei, aber, denke ich, mit dieser Kraftreserve, habe ich das ganz gut wegstecken können. Das hätte ich von hier aus nicht machen können. Solche Situationen mit Einbrüchen und (zeigt auf Zeichnung) hier was die Organisation der Schule anbetrifft denke ich, drei Wochen und das Magengeschwür wäre da gewesen.“ (20: 92).

Negative Erfahrungen reichen von Stress durch eine Zusatzqualifikation (06), Überforderung und Erschöpfung (16) über Bluthochdruck (05) bis hin zum ärztlich diagnostiziertem Burnout (02):

„[...] also obwohl es mir vom Kopf her überhaupt nicht irgendwie schlechter ging, hat der Körper also was anderes gesagt und ich habe also einen spürbaren Bluthochdruck bekommen, wirklich, es fing an chronisch zu werden bei völlig gesundem Herzen, ich habe das testen lassen. Und ich habe seitdem jetzt in einer milden Form Betablocker zu nehmen und ich hatte angeboten – vielleicht war es ein Fehler – wenn ich da in die Förderstufe soll, das ist immer noch am angenehmsten, eine Klasse, dann mach ich zwei Jahre durch, [...]“ (05: 19),

„Das war aber dann so, dass es mir so schlecht ging, dass kurz vor den Sommerferien ich nicht mehr konnte, und ich habe dann so schlimme Zustände gehabt, dass man mich nach XXX schicken wollte. Meine Ärztin, die hat gesagt, das ist ein totaler Burnout, ein typischer Burnout mit allen Symptomen, auch das Einigeln – dass ich keine Leute... – also sonst habe ich hier immer offenes Haus und Freunde zum Essen und so.. – trotz der ganzen Belastung, das immer gehabt und das nicht mehr, das totale Einigeln, gar nicht mehr weg gehen wollen, also nur noch Ruhe, Ruhe, Ruhe wo es nur geht. Das ist aber

übertrieben und das ist so ein typischer Burnout. Und das hat man mir also bescheinigt“ (02: 57).

In einem Sonderfall, wurde das Nacharbeiten der Sabbatinalgutschrift als „sehr, sehr anstrengend“ (27: 111) empfunden:

„Erst als ich kam, erst als ich in die Schule kam hat es geheißen, Sie arbeiten jetzt also statt 18, 22 Stunden oder so und das war mir eigentlich zu viel, aber ich habe dann immer gesagt, du hast so ein tolles halbes Jahr gehabt und da musst du jetzt halt einfach durch. Aber ich habe es als sehr anstrengend empfunden.“ (27: 113).

Hinsichtlich der Reichweite der Beanspruchung in der Folgezeit des Sabbaticals geben elf Befragte (02; 03; 10; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 24; 27) Schätzungen ab. Diese differieren sowohl hinsichtlich ihrer Länge – drei Monate bis 5 Jahre – als auch hinsichtlich ihres Konkretheitsgrades – bis zu den Herbstferien vs. lange – und Bezugspunktes. Dreimal wird ein Zeitraum von etwa einem halben Jahr thematisiert (02; 11; 27), jeweils einmal ein Vierteljahr (24), ein Jahr (10), zwei Jahre (13) und mehr als vier Jahre (14). Drei Befragte bleiben in ihren Äußerungen vage: „sehr schnell wieder weg“ (03: 75), „lange“ (12: 227), „eine ganze Weile“ (17: 110). In einem Fall hielt das Gefühl zum Zeitpunkt des Interviews noch an, was in etwa einer zeitlichen Dauer von einem halben Jahr entspricht (18).

Zwei Interviewpartner beziehen sich auf die Perspektive Auszeit/ Ruhestand, einmal in Form der erlernten „Gewissheit, dass es möglich ist, auszusteigen und wieder einzusteigen“ (03: 61) und einmal bzgl. der Vorfreude auf den Ruhestand („seitdem kann ich mir ganz prima vorstellen, nicht mehr zu arbeiten“ 25: 246).

Zwei (15; 19) Befragte machten keine Aussagen zu Sabbatalfolgen über die Phase des Wiedereinstiegs hinaus.

### Sabbaticalmöglichkeit allgemein

Die grundsätzliche Möglichkeit ein Sabbatical zu nutzen umfasst die Bewertung dieser und Empfehlungen. Welche Interviewpassagen in die Kategorie ‚Sabbaticalmöglichkeit allgemein‘ fallen, definieren die Kriterien des gleichnamigen Codememos:

*Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die die grundsätzliche Sabbaticaloption bewerten (a) sowie Empfehlungen für andere diesbzgl. aussprechen (b). Ausgeschlossen sind Aussagen, die sich wertend auf bestimmte Inhalte (vgl. Code Sabbaticaldurchführung, Seite 228) beziehen.*

Bewertungen der Sabbicaloption gegenüber fallen durch die befragten Sabbicalnehmenden – soweit vorgenommen – grundsätzlich positiv aus. Mehrfach wird betont, dass ein „Luxus“ (04: 119; 15: 142) und ein „Privileg“ (21: 66; 22: 146; 26: 12) diese Möglichkeit bedeutet, sowohl hinsichtlich der Tatsache „voll berufstätig“ (04: 119) und finanziert („mit Geld“ 22: 146; „Geld zur Verfügung“ 26: 12) zu sein sowie im Anschluss in den Beruf zurückkehren zu können (04; 15; 26), als auch in einem ansonsten stark strukturierten Berufsverlauf, Freiheiten zu erfahren (13; 22) und „ein Jahr totalen Urlaub“ (02: 75), einen „Lichtblick“ (14: 46) zu haben:

„Das Sabbatjahr ist die einzige Möglichkeit, wo dann mal eine Öffnung da ist, man was anderes ausprobieren kann.“ (13: 186).

Es wird als „Geschenk des Arbeitgebers“ (05: 81; ähnlich „ein geschenktes Jahr“ 07: 203) angesehen, das „praktisch keine Nachteile“ (05: 87) hat, als eine „wichtige Maßnahme“ (06: 61) zur „Erhaltung der Arbeitsfähigkeit“ (ebd.; ähnlich 17). Nach Einschätzung einer Befragten (13) zeichnen sich Sabbicalteilnehmende durch ein „Stück mehr Offenheit“ (13: 192) aus. Gleichzeitig allerdings ist es nach Einschätzung eines Befragten „kein gutes Fluchtinstrumentarium“ (06: 63) und es setzt „eine gewisse Bereitschaft voraus, davon profitieren zu wollen“ (07: 413; ähnlich 08).

Zusammenfassend wird das Sabbical als Gewinn für Arbeitgeber und Arbeitnehmer verstanden (04; 05; ähnlich 07; 20):

„[...] ich habe dazu gelernt, ich kann raus, ich kann Verantwortung abgeben und andere haben gelernt, sie können Verantwortung übernehmen. Und das ist eigentlich jetzt im Nachhinein also für mich und für die Schule und insgesamt ein positiver Effekt. Also ich sage mal jetzt für die Schule, für den Arbeitgeber, hat es eigentlich auch was gebracht, ja?

Es sind Leute qualifiziert worden, die sich das vielleicht sonst vorher nicht in der Form zugetraut hätten und sie sind so qualifiziert worden, dass sie jetzt in ihrer Arbeit eigentlich auch souveräner sind und bereit sind, mehr Verantwortung zu übernehmen., Also, es hat der Schule sicher auch gut getan.“ (04: 131).

Darüber hinaus wird „Dankbarkeit“ (17: 102) empfunden, dass es die Möglichkeit des Sabbaticals gibt und der „Sorge“ (21: 25) darüber Ausdruck verliehen, dass es „gescancel“ (ebd.) werden könnte.

Vereinzelt (Abb. 25) werden Vergleiche zwischen der Sabbaticaloption und ähnlich anmutenden Situationen gezogen (07; 10; 19; 21; 26).

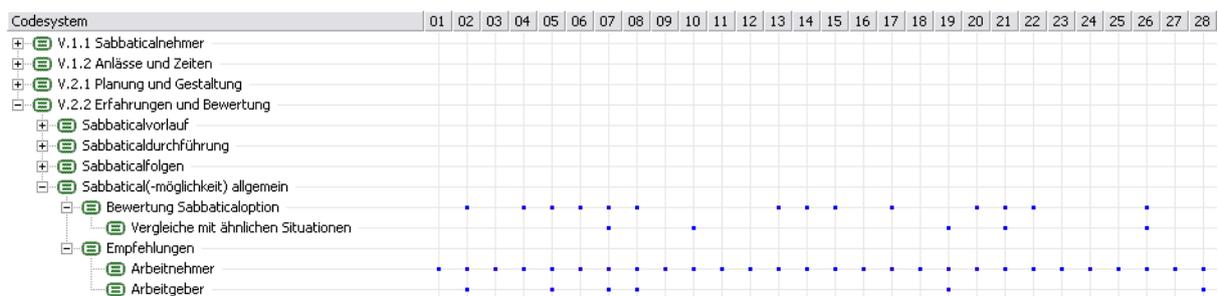


Abb. 25: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbatical(-möglichkeit) allgemein

Hinsichtlich der schulischen Abwesenheitsplanung wird die Situation mit eher unvorhersehbar auftretender Schwangerschaft und Krankheit verglichen:

„Ja, das ist ja Jahre vorher dann schon entschieden, also keine Schwangerschaft oder Dauerkrankheit ist ja so super planbar wie ein Sabbatjahr, wo man sagen kann, wir wissen es schon drei Jahre vorher, der geht dann. Das habe ich auch denen versucht, auch diesem Mann mit dem Stundenplan, zu erklären“ (21: 25).

In einem anderen Fall werden Parallelen zwischen der Wirkung einer Auszeit und einem Stellenwechsel gesehen, ohne dies allerdings näher zu erläutern (10). Darüber hinaus wird die Auszeit mit Schulferien verglichen, die im Unterschied keinen „totalen Abstand zur Schule ermöglichen“ (19: 149).

Zweimal (07; 26) wird die Arbeitslosigkeit als Gegenbeispiel zur Erläuterung herangezogen:

„Wobei natürlich klar ist, ich meine, wenn das jetzt eine Zeit der Arbeitslosigkeit gewesen wäre, wo ich einfach nur, insofern ist dieses Sabbatjahr ja eine Struktur innerhalb

meines Berufslebens und nicht ohne Struktur, weil ich habe davor was, ich habe danach was. Und es wäre sicher anders, wenn ich einfach nur in den Tag hinein leben würde, also vielleicht jemand, der arbeitslos ist.“ (07: 197),

„also ist ja ein Privileg, man ist ja für ein Jahr draußen, kann sich Zeit nehmen, hat aber Geld zur Verfügung und man hat nicht diese Situation der Ungewissheit, weil die Stelle sicher ist und das ist was sehr, sehr wichtiges und was ein erholsames Gefühl gibt, weil ich war halt dann nach dem Studium dann auch arbeitslos und habe verschiedene andere Jobs vorher gemacht. Also, so ein Jahr arbeitslos zu sein, ist anders. Also, auch wenn ich mich mit Jobs organisiert habe, aber es ist immer das Gefühl, nicht zu genügen oder zu gucken, oder vielleicht doch mal was verpasst zu haben und das setzt einen doch unter einen gewissen Druck und das ist jetzt hierbei nicht der Fall gewesen.“ (26: 12).

Angesprochene Sabbaticalempfehlungen sind in der Mehrheit an potenzielle Sabbaticalnehmenden gerichtet, vereinzelt finden sich Hinweise gerichtet an den Arbeitgeber.

Die Sabbaticaloption grundsätzlich weiterempfehlen können alle Befragten, weil es bspw. eine „persönliche Bereicherung“ (02: 73) ist, es „gut [tut], mal raus zu kommen, mal was anderes zu machen“ (03: 83), „man irgendwie mit sehr viel Elan dann wieder anfängt“ (19: 135) oder die Auftretenswahrscheinlichkeit von „Burnout bei Lehrern“ reduziert (13: 172). Ein Befragter äußert sich aufgrund der eigenen Erfahrungen bei Antragstellung und Teilgenehmigung im nachhinein ambivalent:

„Zum Zeitpunkt der Beantragung hatte ich gesagt, jedem: „Mach das“. Inzwischen denke ich, wäre auch so eine Empfehlung, Beharrlichkeit, klar aber betrachte es differenzierter! Diese Euphorie, die da war ist nicht mehr da.“ (16: 178).

Während einerseits betont wird, dass jeder für sich eine individuell passende Gestaltung vornehmen sollte (9x: 03; 05; 06; 07; 09; 11; 17; 24; 25; ähnlich 02; 18), finden sich andererseits auch konkrete Tipps. Bei der Planung sollte bspw. darauf geachtet werden, mit welchem Ziel die Auszeit gewünscht wird (05; 13), welches Ansparmodell finanziell vertretbar ist (04; 05; 13; ähnlich 02; 15; 19) oder inwieweit andere Personen involviert sein sollen (04; 17). In einem Fall (16) wird betont, bei der „Beantragung beharrlich“ (166) der Schule entgegenzutreten. Ferner sollte mit Blick auf die Schule eine offene Kommunikation angestrebt werden, auch im Kollegium, damit frühzeitig Absprachen getroffen werden (13) und Rückkehrwünsche Berücksichtigung finden können (13). In einem anderen Fall wird von Hinweisen an

Kolleg/inn/en berichtet, von der Schulleitung „nicht zu viel Entgegenkommen“ (21: 66) zu erwarten. Empfehlungen bzgl. des Planungsgrads differieren, während die einen sich für planvolle Strukturierung (05; 19; 20; 23) aussprechen, raten andere davon ab, „zu viel“ (08: 384; ähnlich 24) zu planen, um nicht enttäuscht zu werden, oder dazu, möglichst wenig zu planen (22). Letzteres wird ergänzt mit dem Hinweis darauf, dass zwischen der Antragstellung und dem Sabbaticalantritt zumeist viel Zeit vergeht („[...] überlege dir vielleicht grob, was für dich spannend sein könnte, aber dann warte einfach ab [...] und höre gut auf dich selbst, was gerade Sache ist.“ 22: 146) und entsprechend „vorausschauend“ (02: 75) zu planen ist.

Für die Durchführung wird befürwortet, die Zeit für sich persönlich zu nutzen (20), etwas „Außergewöhnliches“ (03: 89; „Dinge, die du sonst nie machen würdest“ 22: 146) zu machen und einen „Ortswechsel“ (04: 129) zu integrieren. Einmal wird hervorgehoben, dass „es gar nicht so wichtig ist, was man im Sabbatjahr macht, sondern dass man das Gefühl dafür kriegt, dass man selbst Herr über die Zeit ist“ (25: 264). Ein Interviewpartner spricht sich für eine Mischung aus privat und schulisch orientierter Nutzung aus, um den beruflichen Anschluss nicht zu verlieren:

„Also das denke ich auch, auch so die Mischung zwischen Privatem und jetzt – sagen wir mal – ... schulischen Themen noch dabei, war so, dass ich hier auch keine Probleme wieder hatte, hier wieder einzusteigen, weil ich ja mit dem Schulthema letztendlich dabei war. Wenn sich jemand ganz ausklinkt ... und jetzt – sagen wir mal – in einem Jahr einmal um die Welt tingelt. ... Weiß nicht, wo er da ankommt. Ob er dann wirklich hier ankommt und sagt: Jawohl ich gehe jetzt weiter. Oder, ob er dann sagt: Frühverrentung, so schnell wie es geht. Oder auf irgendeine Art und Weise aussteigt. Weil das nicht mehr zu ihm passt dabei.“ (20: 102).

Sechsmal (02; 07; 09; 10; 19; 24) wird betont, optimalerweise mehr als ein Sabbatical unter Berücksichtigung des Alters anzustreben:

„Aber ich würde es bis 50 oder bis 52 oder so, also bis zu dem Zeitpunkt, wo ich es gemacht habe, auf jeden Fall allen empfehlen, so häufig wie möglich.“ (02: 79).

Zeitlich wird ferner empfohlen, die Auszeit nicht zu spät in der beruflichen Laufbahn zu platzieren (09; 12) und bei der Sabbaticallänge bei einem halben Jahr, die Auswahl des Schulhalbjahres zu berücksichtigen (12). In einem Fall wird von einem Halbjahr grundsätzlich abgeraten, weil das Ankommen in der Auszeit im Verhältnis ansonsten ein zu langwieriger Prozess ist (09).

Zu beachten sei, dass die Auszeit eine Veränderung bedeutet (04), mit Blick auf den Wiedereinstieg, „dass man flexibel und elastisch sein muss“ (02: 67) und die Zeit ungeplant schnell ungenutzt verrinnen kann (20). Als ungeeignet wird die Auszeit für solche Lehrkräfte erachtet, die aus einer Arbeitssituation fliehen (06) möchten oder „überhaupt keine Lust mehr“ (07: 371) auf die Lehrtätigkeit an der Schule haben.

Schulpolitisch (Code Arbeitgeber) plädieren vier Befragte für eine verpflichtende Teilnahme (05; 07), eine „Zwangspause“ (19: 145)/ „Reflexionspause“ (19: 147) oder eine „therapeutische“ (02: 75) Verschreibung des Sabbaticals; ein Interviewpartner lehnt dies explizit ab (08):

„Ich gehe soweit zu sagen, eigentlich müsste es der Arbeitgeber verordnen oder es müsste im beruflichen Portfolio auftauchen und stehen wie manche Vorgesetzte fragen, »warum waren Sie eigentlich nicht bei der Bundeswehr, warum sind Sie nicht Reserveoffizier geworden, warum haben Sie eigentlich niemals ein Sabbatjahr gemacht?« Dass man mal nicht begründen muss, ich war mal draußen, Entschuldigung, ich reise so gern, sondern dass man sagen müsste, warum man nie seinen Arsch hochgekriegt hat.“ (05: 91),

„Also, das wäre so ein Abschiedstipp im Grunde, dass man in der Karriereberatung, die Lehrer ja in Zukunft auch machen müssen mit ihren Weiterbildungsverpflichtungen, man für Vorgesetzte die Frage einführen sollte: »Nennen Sie mal zwei Gründe, warum sie bisher kein Sabbatjahr gemacht haben«, statt: »Hören Sie mal, ich lese hier Sabbatjahr, was soll denn das? Sind Sie ihren beruflichen Anforderungen nicht gewachsen?«“ (05: 93).

Zweimal wird als wichtig erachtet, dass „der Unterricht von Seiten des Schulamtes“ (28: 272; ähnlich 08) während der Abwesenheit des Sabbaticalnehmenden geregelt ist. Ferner wird der Wunsch geäußert, dass der Hinweis darauf, dass die angesparten Stunden in der ersten Phase des Sabbaticalvertrags nur für die Fortsetzung desselben genutzt werden können, stärker betont wird:

„Das einzige Problem mit dem Sabbatjahr ist, dass man die Stunden, die man anspart, auf keine andere Weise abfeiern kann. Also das muss man den Leuten, das sollte man den Leuten vielleicht deutlicher vorher sagen, auch bei der Genehmigung des Sabbatjahres. Ich wusste das nämlich nicht.“ (19: 139).



## VI Diskussion

### VI.1 Methodendiskussion

Da eine Befragung nie einem einfachen Datenabruf entspricht, sondern immer kontextgebunden ist, stellt sich auch für die vorliegende Untersuchung die Frage nach der methodischen Bewertung des gewählten Verfahrens. Diese Form der Diskussion war in der qualitativ orientierten Forschung lange Zeit nicht üblich und wird auch aktuell noch kontrovers diskutiert (z. B. Reichertz 2007 mit anschließender Kritik Allolio-Näcke et al. 2007 sowie Erwägungssynopse Herzog, Hollenstein 2007). So hat sich die Anwendung der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität auf qualitative Forschung wiederholt als problematisch erwiesen. Angemessener erscheint eine Reformulierung und systematische Ergänzung der genannten Kriterien. (z. B. Helsper et al. 2001; Knoblauch 2007; Lamnek 2005; Mayring 2002; Steinke 1999)

Diese modifizierte Anwendung von Gütekriterien wird für die vorliegende Arbeit aus der Überzeugung, dass einer kritischen Betrachtung des eigenen Vorgehens von positivem Nutzen ist, gewählt. Ferner beugt es dem Vorwurf „selektive[r] Plausibilisierung“ (Flick 1995, 169, Anpassung S. H.) vor (ähnlich Lüders, Reichertz 1986). Denn „[d]as Ansehen qualitativer Sozialforschung hängt wesentlich davon ab, ob es ihr gelingt, auf die Erwartungen von außen und die internen offenen Fragen befriedigende Antworten zu finden“ (Lüders 2007, 642, Anpassung S. H.).

In Bezug auf das Reliabilitätskonzept im stärker prozeduralen Sinne gibt es bspw. Vorschläge „das Zustandekommen der Daten dahingehend zu explizieren, dass überprüfbar wird, was Aussage noch des jeweiligen Subjekts ist und wo die Interpretation des Forschers schon begonnen hat“ (Flick 2004, 48). Hierzu zählt die regelgeleitete Transkription der Interviewdaten und/ oder die Kennzeichnung wörtlicher Wiedergabe von Aussagen in Abgrenzung zu Paraphrasen durch den Forschenden.

In der vorliegenden Arbeit wurde das auditiv digital aufgenommene Interviewmaterial vollständig, auf der Basis einheitlicher Regeln transkribiert (Kapitel IV.2.1). Bei der Darstellung der Resultate wurden die Ergebnisse zunächst separiert und erst in einem zweiten Schritt in der Diskussion übergeordnet interpretiert. Im Verlauf der Auswertung und Ergebnisdarstellung wurde zu jeder Zeit zwischen Fremd- und Eigenaussagen differenziert. Die im Text der Arbeit verwendeten Interviewpassagen wurden entsprechend gekennzeichnet (Kapitel IV.2.1).

Hinsichtlich der Validität wird nach der neuen Lesart von Gütekriterien qualitativer Forschung zur zentralen Frage, „ob Interviewpartner in der Interviewsituation einen Anlass hatten, bewusst oder unbewusst eine spezifische, d.h. verfälschte Version ihrer Erfahrungen zu konstruieren, die sich nicht (oder nur begrenzt) mit ihren Sichtweisen bzw. dem erzählten Geschehen deckt“ (Flick 2004, 49).

Bezüglich der bewussten Verfälschung von Interviewaussagen innerhalb der vorliegenden Studie können nur Mutmaßungen angestellt werden. Methodisch kamen bewusst offene Fragestellungen zum Einsatz, um Themen wie Gesundheit und Bildung nicht explizit zu lancieren. Die Interviewsituationen waren ferner durchweg von einem akzeptierenden und offenen Klima geprägt (Kapitel IV.1.2). Inwieweit dennoch Informationen zum Thema bewusst vom Interviewten zurückgehalten oder modifiziert wurden, bleibt ungewiss.

Legewie (1987) plädiert im Kontext von Validierung für „kommunikationstheoretische Kriterien“ (144) v. a. zur Herstellung von Konsens, (a) zwischen Interpretierenden einer Forschergruppe (konsensuelle Validierung), (b) zwischen Forschendem und Beforschtem (kommunikative Validierung) und (c) zwischen Forschendem und außenstehenden Personen (argumentative Validierung).

Der Schwerpunkt des in der vorliegenden Arbeit genutzten methodischen Vorgehens lag eindeutig auf der argumentativen Validierung. So wurde sich von Seiten der Forscherin durchweg um ein hohes Maß an Transparenz über den Forschungsprozess bemüht, was die Aufzeichnungen zum methodischen Vorgehen in Kapitel IV belegen. Sowohl mit Blick auf eine konsensuelle wie auf eine kommunikative Validierung birgt die Arbeit noch Potenzial.

Resümierend schließt Flick (2004):

„Insgesamt betrachtet zeichnen sich [...] Reformulierungen des Validierungskonzeptes durch eine gewisse Unschärfe aus. Sie bieten der Forschungspraxis durch ihre generelle Problematisierung und Programmatik nicht unbedingt eine Lösung für die Frage der Geltungsbegründung an. Als gemeinsame Tendenz bleibt jedoch eine Verlagerung von Validität zu Validierung und von der Beurteilung des einzelnen Schritts oder Bestandteils der Forschung zur Herstellung von Transparenz über den Forschungsprozess festzuhalten.“ (51, Auslassung S. H.)

Mit Blick auf die Gewährleistung von Objektivität führt Steinke (1999) das Kriterium der „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (143) ein. Es dient dazu: „Forschung intersubjektivierbar

zu machen, d. h. eine (kritische) Verständigung über eine empirische Studie zwischen Forschern bzw. zwischen Forscher (der eine Studie durchgeführt) und Leser (der Studie) zu ermöglichen“ (207). Zur Sicherung und Überprüfung dieses Kriteriums schlägt sie drei Wege vor: (1) die angemessene Dokumentation des Forschungsprozesses, (2) die Interpretation in Gruppen und (3) die „Anwendung bzw. Entwicklung kodifizierter Verfahren“ (214). Letzteres meint „die Vereinheitlichung methodischen Vorgehens“ (214). Die Offenlegung eines solchen allein reicht allerdings noch nicht aus, sondern muss für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit um eine angemessene Dokumentation ergänzt werden. (ähnlich Mayring 2002)

Im vorliegenden Fall wurde sich für das bereits ausgearbeitete kodifizierte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. 2003) entschieden. Modifikationen innerhalb der von ihm beschriebenen Methode wurden an entsprechender Stelle vermerkt, begründet und dokumentiert (Kapitel IV.2.2). Eine Interpretation des Vorgehens in Gruppen über den gesamten Forschungsprozess hinweg war aus ressourciellen Gründen der Forscherin nicht möglich auch wenn dies vermutlich einen zusätzlichen Gewinn hinsichtlich Objektivität und Validierung der Ergebnisse bedeutet hätte.

Erweiterung erfährt die Qualitätsdebatte qualitativer Forschungsprozesse z. B. durch die Auseinandersetzung mit der Indikationsfrage (Flick 2004): „Auf den hier behandelten Kontext übertragen meint das die Frage, warum eigentlich bestimmte – und nicht andere – Methoden für die konkrete Untersuchung verwendet wurden“ (59). Hierzu zählt die Indikation des qualitativen Vorgehens sowie die Methodenwahl sowohl allgemein als auch hinsichtlich methodischer Einzelentscheidungen (Steinke 1999).

Für die vorliegende Arbeit erschien ein qualitativ orientiertes Untersuchungsdesign angemessen, um den subjektiven Sichtweisen betroffener Lehrkräfte möglichst viel Freiraum zuzugestehen. Gleichzeitig war eine thematische Fokussierung zur angemessenen Würdigung des Untersuchungsgegenstandes, der Lehrersabbaticals, angezeigt. Quantitative Alternativen hätten, so die Annahme, eine Erhebungsverzerrung speziell hinsichtlich der Themen Gesundheit und Bildung ausgelöst. Eine Einzelfallstudie wäre der Fragestellung nicht gerecht geworden, da „sie ein einzelnes soziales Element als Untersuchungsobjekt und -einheit wählt“ (Lamnek 2005, 300) und es ihr „nicht um aggregierte Individualmerkmale“ (ebd.) geht. Teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion als Erhebungsmethode schieden insbesondere aufgrund ihrer geringen Praktikabilität im vorliegenden Untersuchungsrahmen aus. So hätte die Gruppendiskussion bspw. eine komplexere Terminierung vorausgesetzt und ferner das gruppenspezifische Moment zu

berücksichtigen gehabt. Der teilnehmenden Beobachtung stand speziell die Sabbaticallänge im Wege. Das qualitative Experiment hätte einen nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommenen Eingriff impliziert, was für die vorliegende Untersuchung nicht gewünscht war. Alternative Interviewmethoden wurden in der Planungsphase des Forschungsprojektes gründlich abgewogen. Vor dem Hintergrund theoretischer Vorüberlegungen und mit dem Fokus auf den Untersuchungsgegenstand sowie der hypothesenorientierten Plausibilisierung oder Modifizierung kristallisierte sich das PZI als angemessene Vorgehensweise heraus. (Kapitel IV.1.2)

Als weitere Kriterien zur Bewertung nicht nur qualitativer Forschung können Repräsentativität und Generalisierbarkeit gelten (Lamnek 2005; ähnlich Helsper et al. 2001). Steinke (1999) fasst diese Aspekte durch die Begriffe Limitation und Relevanz. Unter Limitation versteht sie die Bestimmung eines Geltungsbereiches als den Grad der Verallgemeinerung der Untersuchungsergebnisse. Diese „sind eine zentrale Voraussetzung für die Herstellung und Prüfung der Paß- und Anschlußfähigkeit der vorliegenden Ergebnisse für andere Kontexte in Forschung und Praxis“ (227). Neben der Relevanzprüfung der Fragestellung sollte sich der Forschende damit auseinandersetzen, welchen Beitrag die entwickelte Theorie/ die erhobenen Daten zur Erklärung des Phänomens und/ oder die Lösung des Problems liefert und in wieweit die Ergebnisse verallgemeinerbar sind (Steinke 1999). Repräsentativität im Sinne einer Schließung aus der Stichprobe auf die Grundgesamtheit erscheint nach Lamnek (2005) für die qualitative Forschung weniger bedeutsam und wird häufig durch typische Zusammenhänge ersetzt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie beziehen sich auf ein Untersuchungskollektiv hessischer Lehrkräfte aller Schulformen. Da es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, besteht die Gefahr einer Verfälschung aufgrund der vorrangig selbstbestimmten Befragungsteilnahme. Die in dieser Hinsicht zu stellende Frage, warum sich eine Lehrkraft gegen die Teilnahme entschieden haben könnte, lässt nur Spekulationen zu. Nichtsdestominder ist auch in diesem Kontext zu betonen, dass die neuralgischen Themen wie Gesundheit und Bildung zu keinem Zeitpunkt der Untersuchung explizit von Seiten der Forscherin angesprochen wurden. Eine entsprechende Beeinflussung erscheint folglich ausschließbar. Die Erhebung einer Zufallsstichprobe war im vorliegenden Fall nicht möglich, da hinreichende Personaldaten mit spezifizierenden Angaben der Forscherin aus datenschutzrechtlichen Gründen vom Hessischen Kultusministerium nicht zur Verfügung gestellt werden konnten.

Eine vorsichtige Verallgemeinerung auf die entsprechende Grundgesamtheit erscheint insofern möglich, da die Stichprobe von n=28 Lehrenden nach Angaben des Hessischen Kultusministeri-

ums (HKM 2006) etwa 5-10% der jährlichen Sabbaticalnehmenden in Hessen entspricht, bei insgesamt steigender Inanspruchnahme in den letzten drei Jahren. Das Gros (n=23) der Befragten entfiel auf die Altersgruppe 45 bis 55 Jahre, was ebenfalls der Hauptaltersgruppe der hessischen Sabbaticalnehmenden gleichkommt (HKM 2006).

Die Generalisierbarkeit der vorliegenden Untersuchungsergebnisse über das Bundesland hinaus erscheint schwierig. Vergleichbar Ergebnisse anderer Bundesländer gibt es bislang nicht. Gleichzeitig existieren bundeslandspezifische Rechtsverbindlichkeiten für ein Sabbatical bis hin zu Einzelfallregelungen (Robert-Bosch-Stiftung 2006; vbw 2002). Die vorliegenden Ergebnisse können folglich nur sehr begrenzt auf andere Länder übertragen werden.



## VI.2 Ergebnisdiskussion

### VI.2.1 Lehrersabbaticals und Lehrerergesundheit

Der Gesundheitsaspekt ist Teil der bildungspolitischen Erwartungen, die an Sabbaticalnehmende gerichtet sind. Bei der Einführung der Sabbaticaloption für Lehrkräfte im Schuldienst war er im Zuge der Auseinandersetzung mit Belastungs- und Beanspruchungsforschung sowie Burnout (z. B. Barth 1992; Becker, Gonschorek 1990; de Lorent 1993; Döbrich 1994; Graudenz et al. 1995; Haedayet 2000; Neumann 1990; Reheis 1998; Rudow 1994) ein zentrales Begründungsmoment. Bis heute wird die Regenerierungsfunktion des Sabbaticals als wesentlicher Vorteil sowohl aus organisational-bildungspolitischer (Rudow 1994; Sieland, Tacke 2000) als auch aus individueller Perspektive (z. B. Gerding 2000; Siemers 2005) gesehen. In den Interviews dieser Untersuchung findet er sich in unterschiedlicher Hinsicht im Verlauf der Sabbaticalvertragszeit wieder. Neben intervenierenden Aspekten (Entlastung) können präventive (z. B. Reflexion, Einstellungsänderung, Aufwertung anderer Lebensbereiche, Erzeugung von Zufriedenheit und Wohlbefinden) und ressourcenstärkende Perspektiven (z. B. Arbeiten nach dem Lustprinzip, gesunder Lebensstil, soziales Netzwerk, Selbstsorge) identifiziert werden.

#### **Belastung und Beanspruchung**

Ausgangspunkt des jeweiligen Sabbaticals bilden die Anlässe, zu denen aus gesundheitsorientierter Sichtweise das Bedürfnis nach selbstbestimmter Zeit (9x: 02; 04; 09; 10; 14; 15; 23; 24; 28) und Schuldistanz/ Pause (14x: 03; 04; 05; 07; 08; 09; 10; 11; 13; 14; 19; 22; 23; 26) sowie private und schulische Beanspruchung und/ oder berufliche Unzufriedenheit (20; 23; 25; 26) zählen. Diese ähneln den von Gerding (2000) erforschten Motiven befragter Lehrer/innen, wenn sie von Entlastung, autonomer Zeitgestaltung und einer temporären Abkehr vom Berufsalltag sprechen. Gleichzeitig korrespondiert der individuelle Wunsch nach Selbstbestimmung mit dem geringen Maß an vom Gesetzgeber fremdbestimmten Richtlinien. Teilweise kontraproduktiv wirkt sich die Zeit von Sabbaticalvorlauf und -einstieg auf den Entlastungswunsch aus: Deputatserhöhung (14), mangelnder Schulorganisation (08; 11; 28) sowie Distanzierungsgefühle gegenüber beruflichen Inhalten (10; 14) und Zukunftsbedenken (5x: 02; 21; 22; 24; 27) lassen das Beanspruchungserleben ansteigen. Entsprechend lang war in einigen Fällen die subjektive Realisierungszeit, im Sabbatical angekommen zu sein (mit Schulbeginn nach den Ferien 6x: 01; 18; 19; 22; 23; 26; länger bis zu einem Vierteljahr: 08; 09; 14; 28). Besonders herausgestellte berufliche Nachwirkungen betrafen in einem Fall (10) durch anhaltenden inneren Schulrhythmus

hervorgerufene Konzentrationsschwierigkeiten, in einem zweiten Fall (06) mentalen Druck, ausgelöst durch die eigene Planung, berufliche Klärung erzielen zu wollen und in einem dritten Fall (28) Gefühlsschwankungen, die Auszeit nicht optimal nutzen zu können. In einem weiteren Fall (10) wurden OP-Folgen zu Beginn des Sabbaticals auskuriert.

Den Motiven entsprechend, werden bei den Zielen Angaben zur Entlastung/ Entspannung (8x: 01; 03; 05; 07; 12; 13; 17; 19) und zur Erzeugung von Schuldistanz (6x: 02; 03; 05; 11; 23; 25) gemacht. Die Idee einer Distanzierung zum Berufsalltag entspricht dabei der Vorstellung des Sachverständigenrates der Hans Böckler Stiftung (2001) vom Verwendungszweck eines Sabbaticals. Im ressourcenstärkenden oder auch präventiven Sinne, ähnlich zu den von Deller (2004) kategorisierten beruflichen Ausgleichstätigkeiten („Erlangung eines Ausgleichs zu der anstrengenden Arbeit“ 144), können ebenso Ziele wie Zeit zum Reisen (15x: 05; 07; 08; 09; 13; 14; 15; 17; 18; 20; 23; 24; 25; 27; 28) und zur Ausübung musischer Tätigkeit als Hobby (5x: 02; 06; 09; 16; 21) sowie Zeit mit anderen zusammen zu verbringen (12x: 01; 04; 06; 11; 12; 16; 21; 22; 24; 25; 26; 28) und berufliche Reflexion (7x: 06; 08; 10; 20; 21; 25; 26) darunter gefasst werden. Der besonders herausgestellte Aspekt der individuell und frei gestaltbaren Zeit, trug schließlich dazu bei, während des Sabbaticals zeitliche Entlastung als Genuss (5x: 01; 04; 14; 20; 26) im Hinblick auf Schulpflicht/ Arbeit (01; 11; 17; 23) und Zeitdruck/-taktung (6x: 03; 10; 11; 12; 23; 28) zu empfinden.

Die Pflege eines gesunden Lebensstils wird von Bangert (2002) als zentrales Moment einer konstruktiven Belastungsbegegnung betont. Hinsichtlich der Sabbaticalzeit wird in vier Fällen der Verwunderung darüber Ausdruck verliehen, gar nicht (11; 12; 13) oder über einen ungewöhnlich langen Zeitraum (21) nicht krank gewesen zu sein, was als Indiz für einen im Rahmen des Sabbaticals insgesamt gesünderen Lebensstil angesehen werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der Hervorhebung morgendlichen Ausschlafens (5x: 03; 07; 15; 18; 21) und der Teilnahme an einer Ayurveda-Kur (05). In einem Fall (04) wurde ein meditatives Tanzseminar besucht, was zu diesem Zeitpunkt als ressourcenstärkende Entspannungsübung verstanden werden kann. Von einer weiteren Nutzbarmachung dieser Ressource im Alltag nach der Auszeit wurde nicht berichtet. Körperliche Beeinträchtigungen werden durch Erkrankungen auf Reisen und im Ausland (Rheumaanfall: 02; Schlüsselbeinbruch: 08; Kreislaufprobleme: 14; Magen-Darm-Infektion: 15; 27; Bedrohung 14) erfahren.

Im Anschluss an ihre Auszeit fühlen sich die meisten der Befragten ausgeruht und motiviert (20x: 01; 03; 05; 06; 07; 09; 10; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 24; 25; 28), was mit den

organisational-bildungspolitischen Hoffnungen eines motivationalen Wiedereinstiegs (Sieland, Tacke 2000) und eine Verstärkung der Lust zu arbeiten (Reheis 1998) positiv korrespondiert. Ähnlich gaben bei der Untersuchung von Deller (2004) und bei der Evaluationsstudie von Downing et al. (2004) jeweils 64% der Befragten eine erhöhte berufliche Motivation an. Vier (11; 20; 23; 28) Befragte thematisieren diese als kritisch empfundene Übergangsphase bereits im Zusammenhang mit der Sabbaticallänge. Sie wählten nur ein Sabbathalbjahr, mit der Perspektive eines leichteren/ günstigeren Wiedereintritts und um den beruflichen Anschluss nicht zu verlieren. Inwieweit diese Entscheidung tatsächlich die Rückkehr erleichterte, muss offen bleiben. Dass die Phase als heikel empfunden wird, machen auch Betonungen deutlich, wie „keine Ängste“ (09: 85), „keine Verdrossenheit“ (05: 69) hinsichtlich der Rückkehrperspektive oder das Gefühl „in so ein graues Loch, den Alltag“ (21: 44) zu fallen, gehabt zu haben. Die positive Stimmungslage trug in 13 der 20 Fälle (01; 07; 10, 11, 12; 13; 14; 17; 18; 21; 22; 24; 25) auch über den Zeitraum der Rückkehr hinaus und hielt einige Zeit an, wovon nach eigenen Aussagen auch Schüler/innen (03; 14; 18; 22; 23), Kolleg/inn/en (11; 22) profitierten. Ähnlich berichteten die Befragten von Deller (2004) hinsichtlich der subjektiven Einschätzung zu mittelfristigen Effekten von mehr „Gelassenheit, Erholung“ (158). Fünf Interviewte (10; 11; 12; 17; 18) sind der Meinung, dass das Sabbatical ½ bis ein Jahr nach Beendigung positive Nachwirkungen zeigte, jeweils zwei empfinden kürzer (03; 24) oder länger (13; 14). Drei weitere Personen äußern sich in mittelfristiger Hinsicht ähnlich, wobei in einem Fall für den Wiedereinstieg keine Angaben vorliegen (26) und zweimal (08; 23) sich die Einstiegsschwierigkeiten legten. Ergänzt werden können zwei Personen (20; 28), die sich mit erheblichen Belastungen konfrontiert sahen, diese allerdings nach eigenen Angaben aufgrund der Auszeit meistern konnten.

Auf der anderen Seite führte die Rückkehr in fünf Fällen (02; 08; 16; 23; 27) zu einer erhöhten Beanspruchung. In einem Fall (16) herrschte bereits am Ende der Auszeit Frustration und Enttäuschung vor, weil die eigenen Erwartungen an die Auszeit nicht annähernd erfüllt werden konnten. Ungelöste Vertretungsfragen und sich entsprechend anhäufende Arbeit während der eigenen Abwesenheit, führten darüber hinaus wie bei den von Klenner et al. (2002) befragten Sabbaticalnehmer/innen zu einer deutlichen Mehrbelastung beim beruflichen Wiedereinstieg. Ein Auftreten solcher und ähnlicher Wiedereinstiegsprobleme deckt sich mit den Experteneinschätzungen aus der Studie von Sieland und Tacke (2000). Drei der fünf Befragten (02; 16; 27) hatten auch in der Folgezeit mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu kämpfen, einmal in Form von starker mentaler Beanspruchung aufgrund fehlgeschlagener Vertretung (16) und einmal aufgrund der Sondersituation der schulischen Nacharbeit der bereits genutzten Auszeitstunden (27). In

einem Fall (02) waren die Folgen der schulischen Belastungen so massiv, dass sie in einem ärztlich diagnostizierten Burnout mündeten. Gerade eine solche Situation sollte durch ein Sabbatical nach Becker/ Gonschorek (1990) oder Schönknecht (1997) verhindert werden. Die israelische Befragung von Gaziel (1995), die nach dem Sabbatical und einer Rückkehrzeit von einem halben Jahr signifikant geringere Burnoutwerte nachweisen konnte, unterstützt diese Vermutung. Inwieweit der im vorliegenden Fall (02) aufgetretene Burnout ohne die Auszeit hätte verhindert werden können, bleibt Spekulation. Umgekehrt bleibt offen, inwieweit die Sabbaticals der übrigen Befragten einen Burnout verhindert haben. Nach eigenen Einschätzungen sprechen zwei Personen von einem Effekt dieser Art: Einmal (13) besteht eine persönliche „Schwachstelle“ (13: 172) in Form eines Hangs zum „Burnout“ (13: 48). Die Sabbaticaloption kann die Befragte v. a. deshalb weiterempfehlen, weil es ihrer Meinung nach die Auftretenswahrscheinlichkeit von „Burnout bei Lehrern“ reduziert (13: 172). In einem zweiten Fall (20) wird die Folgezeit im Anschluss an das eigene Sabbatical ambivalent hinsichtlich der persönlichen Beanspruchung erlebt, weil die massiven beruflichen Belastungen nur durch die gewonnenen Kraftreserven der Auszeit moderiert werden konnten („drei Wochen und das Magengeschwür wäre da gewesen.“ 20: 92).

Ferner führte in einem anderen Fall (05) die Zeit der subjektiv angenehmen Rückkehr zu körperlicher Überanstrengung in Form von Bluthochdruck und in einem zweiten Fall (06) wurde sich in Folge des Auszeitgefühls nebenberuflich (Zusatzqualifikation) zu viel zugemutet, mit der Folge von hohem Stresserleben.

### **Reflexion und Einstellungsänderungen**

Ihre berufliche Situation reflektierten fünf Befragte (5x: 06; 10; 13; 20; 22). Nicht immer war die Reflexion mit Ende der Auszeit abgeschlossen (06). In einem Fall verschaffte sie Klarheit über das Verhältnis zu Arbeitgeber und Kunden, was eine „große Erleichterung“ (10: 121) mit sich brachte. In einem anderen Fall (13) klärte sie den Stellenwert der gewonnenen Zusatzqualifikation im Verhältnis zur Berufstätigkeit als Lehrerin. Einmal (20) hilft die genossene Reflexionszeit auch schriftlich die eigenen schulischen Berufsschwerpunkte zu sortieren und einmal (22) verändert sie schlussendlich den persönlichen Unterrichtsfacheinsatz. Die berufliche Arbeit mit Behinderten wird gewählt (22), was Zufriedenheit auslöst. Solche und ähnliche bewusstmachende Reflexionen in Form von Rationalisierungen und persönlichen Verortungen haben nach Gudjons (1993) befreiende Wirkung und helfen dabei, sich nicht für jeden Sachverhalt verantwortlich zu fühlen. Letzteres konnte als bedeutende Ursache bei der Burnoutentstehung identifiziert werden (z. B.

Barth 1992; Kanders et al. 1996; Schmitz, Leidl 1999). In diesem Zusammenhang wird theoretisch die Notwendigkeit von beruflichen Einstellungsänderungen betont. Als Folge des Sabbaticals sprechen explizit zwei Lehrerinnen (22; 27) von solchen, einmal hinsichtlich Arbeitskollegen anderer Fachrichtungen und behinderte Menschen sowie einmal hinsichtlich anderen Ländern und Kulturen verbunden mit einem höherem Maß an politischem Interesse (27).

Die Gestaltungsfreiheit des Sabbaticals ermöglicht ferner das Arbeiten (schulische Tätigkeit: 16; Ehrenamt/ Freiwilligentätigkeit: 18; 22) und Lernen (Teilnahme an Fortbildungen: 23 oder Sprachkursen: 03) nach dem Lustprinzip, was von einigen Befragten bewusst genutzt wurde. Dies wird deutlich in Aussagen wie, dass der Besuch beruflicher Fortbildungen „richtig wie Hobby“ (23: 18) und die Teilnahme an Sprachkursen besonders schön war, weil „man den Kopf frei hat auch für so etwas“ (03: 115). Oder es wurde die auch während der Auszeit stattfindende schulische Tätigkeit genossen, weil der Eindruck vorherrschte: „eigentlich machst Du es ja freiwillig“ (16: 168) und „das ist jetzt Urlaub für mich. Und so habe ich es auch empfunden und genossen“ (16: 80).

Die Schulvorbereitung zum Ende der Auszeit wurde bestimmt durch ambivalente Gefühle, durch Vorfreude auf den Schul- und Berufsalltag („Freude“ 05: 69; „ganz schön wieder anzufangen“ 07: 245; „ich habe mich am Ende vom Sabbatjahr eigentlich auf Schule wieder gefreut, ob man es glaubt oder nicht“ 08: 248; „Ich hatte total Lust in die Schule zu gehen nach dem einen Jahr“ 14: 17; „und ich habe mich eigentlich auch gefreut“ 17: 88; „Ich habe mich schon auch wieder darauf gefreut, in die Schule zu gehen.“ 18: 120, ähnlich 98) und dem Eindruck „es reicht jetzt erst mal so mit der vielen Freizeit“ (24: 216)

Darüber hinaus wurden intensivere berufliche Kontakte im Verlauf der Auszeit als nicht (01; 04; 19) oder wenig beanspruchend, als anhaltende gedankliche Anbindung (16; 28) beschrieben. Die Zeit der Schulvorbereitung am Ende des Sabbaticals ist gepaart mit Vorfreude und Neugierde (05; 07; 08; 12; 14; 17; 18; 20) auf die berufliche Tätigkeit und in Einzelfällen (04; 05; 21; 26) auch mit Trauer darüber, dass die Zeit der Muße vorbei war.

Inwieweit die Teilnahme an einem (oder mehreren) Sabbaticals dazu beitragen kann, frühzeitigen Pensionierungen vorzubeugen, wie von Rudow (1994) speziell für ältere Lehrer/innen erhofft, kann auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Entsprechende Hinweise ergeben sich bspw. aus den Angaben zu Sabbaticalzielen zum Thema Ruhestand/ Alter. Sieben Befragte (02; 04; 08; 17; 18; 19; 28) geben an, ihre Auszeit auch als Test

hinsichtlich der eigenen Pensionszeit genutzt, drei erklären (01; 06; 08), die Sabbaticalzeit als eine Art vorgezogenen Ruhestand für sich in Anspruch genommen zu haben. Dreimal (02; 11; 20) wird explizit erklärt, wieder in den Schuldienst zurückkehren zu wollen. 24 der 28 Befragten können sich grundsätzlich ein weiteres Sabbatical in ihrem Berufsleben vorstellen. Sieben Lehrer/innen (01; 02; 03; 04; 05; 19; 22) ziehen ein solches nur im Falle eines abschlägigen Bescheids des Altersteilzeitantrags in Betracht. Ebenfalls sieben (09; 11; 12; 23; 24; 25; 27) vermuten, dass eine potenzielle Rentenminderung einem weiteren Sabbaticalvertrag entgegensteht. Zwei Personen (02; 04) betonen, keine Auszeit mit der Perspektive auf eine Rückkehr mehr planen zu wollen. Einmal (10) wird umgekehrt die Möglichkeit des Sabbaticals einer Altersteilzeit vorgezogen, weil ersteres in die persönliche Berufstätigkeit eingebettet ist. Im Rahmen der Sabbaticalfolgen wird in einem Fall (25) erklärt, dass der Gedanke an eine Zeit, in der nicht mehr gearbeitet werden muss, nun positiv belegt ist. Diesen fragmentalen Hinweisen ist zu entnehmen, dass die Perspektive Pensionierung für die befragten Lehrer/innen im Zusammenhang mit dem Sabbatical ein Thema ist. Soweit erkennbar, thematisieren und leben sie eine Berufstätigkeit bis zur Rente. Auszeiten, die ein solches Vorhaben unterstützen, wurden genutzt (erstes Sabbatical) und werden auch zukünftig in Betracht gezogen (weiteres Sabbatical, Altersteilzeit). Überbeanspruchung bei Wiedereinstieg ist ebenso denkbar, wie ein Erkenntnisgewinn, dass es noch mehr im Leben gibt als die eigene Berufstätigkeit. Ob solche Aspekte die Erwartungen Rudows (1994) konterkarieren, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

### **Erzeugung von Zufriedenheit und Wohlbefinden sowie Aufwertung anderer Lebensbereiche**

Die Zeit von Sabbaticalvorlauf und -einstieg ist bei vielen befragten Lehrer/innen gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Vorfreude (11x: 01; 02; 04; 05; 12; 17; 21; 24; 25; 27; 28). Im weiteren Verlauf des Sabbaticalvertrags steigt die Zahl derer, die ihre Auszeit als Quelle von Zufriedenheit und Wohlbefinden bewerten (20: 02; 03; 05; 07; 08; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 19; 20; 21; 23; 24; 25; 26; 27; 28). Familiär konnte in einem Fall (02) Zufriedenheit bezüglich der persönlichen Selbstständigkeitsentwicklung des eigenen Sohnes und einmal hinsichtlich der Möglichkeit, sich an der Pflégetätigkeit der eigenen Mutter beteiligen zu können (23), erzeugt werden. In einem anderen Fall (01) wurden entsprechende Ziele, mithilfe von mehr Zeit die persönlichen und schulischen Verhältnisse des Sohnes zu verbessern, nicht erreicht. Genuss und Entspannung vermittelten Freizeitgestaltungen wie Ausschlafen, Lesen, Treffen mit Freunden

u. Ä. (6x: 01; 10; 13; 21; 22; 26) sowie das Verreisen (01; 05) und auch das zu Hause bleiben im Kontrast zu Auslandsaufenthalten (03; 04; 05; 12).

Gleichzeitig ermöglichte die durch das Sabbatical gewonnene Zeit, sich verstärkt um Lebensinhalte zu kümmern, die präventiven und/ oder ressourcenstärkenden Charakter haben. Eine entsprechende Freizeitgestaltung in Form von sportlicher Bewegung (15x: 01; 02; 03; 04; 05; 07; 08; 14; 18; 20; 21; 23; 24; 25; 26), Geselligkeit (alle außer: 02), Reisen (alle außer: 09; 23), Lesen (6x: 01; 05; 07; 13; 17; 28) kulturelle Aktivität (5x: 07; 08; 17; 21; 28) und/ oder musische Tätigkeit (9x: 02; 06; 10; 13; 17; 21; 22; 24; 28) war bei den befragten Lehrer/inne/n als Sabbaticalinhalt sehr beliebt. Leuschner/ Schirmer (1993) ordnen solch körperlich und psychisch aktives Verhalten der psychophysischen Restitution zu, welche präventiv hilfreich für eine angemessene berufliche Aufgabenerfüllung eines Pädagogen erscheint. Ähnlich empfiehlt Grimm (1993) insbesondere gestressten Personen, sportliche Betätigung zum Ausgleich. Eine konsequente Fortführung der in der Auszeit genossenen Freizeitaktivitäten über die Sabbaticalzeit hinaus, wäre folglich wünschenswert. Vier Befragte (04; 10; 24; 25) berichten von einer entsprechenden Verstärkung einer intensiveren Freizeitnutzung für ihre Hobbys. Eine Andere (03) betont wiederum, dass der Alltag nicht genügend Zeit für ein solches Verhalten lässt. Im präventiven Sinne geschieht durch die Auszeit mehrfach eine Aufwertung anderer Lebensbereiche und eine Neubewertung des Verhältnisses von beruflicher und privater Zeit zugunsten der eigenen Freizeit (5x: 01; 04; 10; 13; 24). Deller (2004) erhob u. a. subjektive Einschätzungen zu mittelfristigen Effekten, die sich bei den Befragten insbesondere für den Bereich der Schnittstelle zwischen Beruf und Privatleben ergaben, wo sich insbesondere die „Prioritäten in Richtung Work-Life-Balance verschoben“ (158). Auch Kretschmann (2000) integriert Stressabbau durch Lebensfreude in Form von „Balance von Arbeit und Regeneration“ (109) zu einem wichtigen Teil seines Stressmanagementprogramms für Lehrkräfte, was einer beschriebenen Nutzung von Sabbaticals entspricht.

### **Soziales Netzwerk und Selbstsorge**

Die gesamte Sabbaticalvertragszeit ist bei den befragten Lehrer/innen gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit anderen und sich selbst. Soziale Kontakte wirken zum einen zielführend und unterstützend in Form von angenehmem Arbeitsklima (6x: 13; 19; 20; 24; 25; 26), bspw. erlebt durch persönliche Verabschiedungszeremonien (5x: 07; 10; 15; 17; 22) oder herzliche Wiedereinstiegsempfangs (9x: 02; 04; 09; 11; 17; 25; 26; 27; 28). Umgekehrt, was deutlich seltener der Fall ist, wirken sie kontraproduktiv (Missgunst: 07; 09; 17; 20; 21; 28; Desinteresse des

Vorgesetzten: 08; 21; 22). Offensichtlich ist darüber hinaus ein hohes Maß an Engagement, um den Sabbaticalvertrag für alle Beteiligten optimal in den Schulbetrieb und die eigene Berufstätigkeit einzubetten. Hierzu zählt besonders eine persönliche vorausschauende schulbezogene (schulische Abwesenheit 16x: 03; 07; 08; 09; 10; 11; 13; 14; 15; 18; 19; 20; 21; 23; 27; 28; Schulkontakt während der Auszeit: 14; 16; 19; 23) und private (20x: 02; 03; 04; 05; 06; 07; 08; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 19; 20; 22; 23; 24; 25; 27) Planung. Ergänzt wird diese durch eine entsprechende mentale (14x: 01; 02; 04; 05; 06; 07; 08; 10; 12; 13; 15; 18; 20; 25), organisatorische (07; 08; 13) und/ oder inhaltliche (12x: 03; 07; 08; 10; 11; 12; 13; 17; 18; 19 26; 28) Schulvorbereitung während der Auszeit, überwiegend zum Ende hin oder zu schulischen Entscheidungszeitpunkten. Externe Unterstützungsfaktoren scheinen zumeist Glücksache oder hart erarbeitet zu sein. Entsprechend gewinnen soziale Netzwerke an Bedeutung.

Darüber hinaus werden neue Kontakte während der Auszeit geknüpft (11; 18; 20; 22; 27). Engere familiäre Beziehungen erfahren in dieser Zeit größere Beachtung (7x: 01; 02; 14; 15; 17; 21; 23), was in Einzelfällen auch in kleineren (01 zum Sohn; 21 zur Partnerin) und größeren (17 zum Lebenspartner) Beziehungskrisen mündet. Einmal (02) wird das Verhältnis zum Sohn durch ein höheres Maß an Distanz und an Verantwortungsübertragung verbessert. In einem anderen Fall (14) wird die räumliche Distanz zur besten Freundin aufgrund von persönlichen Krisenzeiten betrauert.

Das hohe Maß an Eigeninitiative geht nicht selten mit einem Moment an Selbstsorge (Combe 2000) einher. Dies spiegelt sich auch in Zielvorstellungen wider, mehr Zeit für sich nutzen zu wollen (Zeit für mich, vgl. Seite 277). Als Sabbaticalfolge identifizieren zwei Befragte (02; 22) ein höheres Maß an Selbstsorge.

### **Stellenwert**

Ein umfassendes Gesundheitsverständnis, das neben der Belastungsreduktion auch die Ressourcenstärkung einbindet, eröffnet, wie gezeigt werden konnte, diverse Anknüpfungspunkte einer entsprechenden Sabbaticalgestaltung, die von fast allen 28 Befragten (Ausnahme 09) in wenigstens einer Hinsicht genutzt wurden. Der Anlass, ein Sabbatical anzutreten, betraf bei 20 von den 28 befragten Lehrer/inne/n (5x k. A.) auch gesundheitliche Aspekte. Die Ziele der in der vorliegenden Studie interviewten Lehrkräfte hatten in zwölf Fällen gesundheitsorientierte Züge im intervenierenden Sinne. In der weiteren Interpretationsweise waren ausnahmslos alle Befragten zumindest in Teilen an einer gesundheitlich orientierten Ausrichtung ihres Sabbaticals interessiert. Der Stellenwert ressourcenstärkender Ziele ist damit überdurchschnittlich hoch.

Auch bei Dellers (2004) Befragung erhielt dieser Bereich 67,7% der Nennungen bei den Plänen und 51,9% bei den Zielangaben. Die Mehrheit der 28 Befragten (20x; 3x k. A.) fühlte sich direkt im Anschluss an ihre Auszeit beim Wiedereinstieg ausgeruht und motiviert. In der Studie von Siemers (2005) wurden ca. 27% der Befragten dem Regenerationstypus zugewiesen, der gekennzeichnet ist durch ein hohes berufliches Engagement mit entsprechender Verausgabungsbereitschaft. Im Sabbatical strebt er infolge dessen die Auffüllung seiner Energiereserven an, um die restliche Berufszeit gesundheitlich gut zu überstehen. In der Befragung von Klenner et al. (2002) nutzte ein Befragter von sechs die Auszeit auch für ein „Mehr an Ruhe und Erholung“ (195).

## VI.2.2 Lehrersabbaticals und Lehrerbildung

Neben dem Gesundheitsaspekt wird die Bildungsperspektive als wesentliche Dimension für den Sabbaticalzeitraum insbesondere von bildungspolitischer (betrieblich z. B. Priebe 2008; Zimmermann 1999; schulisch z. B. GEW 1985; Lohrer 1991; PhV Niedersachsen 1985; Rudow 1994) aber auch von individueller Seite (z. B. Siemers 2005) thematisiert.

Lehrerbildungsinhalte befinden sich auf einem Kontinuum zwischen Persönlichkeitsentfaltung auf der einen und Anpassungslernen auf der anderen Seite (Kapitel II.3.2). Während das Anpassungslernen durch ein hohes Maß an direkter beruflicher Verwertung gekennzeichnet ist, gewährt die Persönlichkeitsentfaltung Raum zur Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht zwangsläufig und nachweislich in einem beruflichen Nutzenkreislauf münden. Die vorliegende Interviewstudie macht deutlich, dass die Sabbaticalzeit grundsätzlich beide Extrema inklusive aller Variationen und Abstufungen ermöglicht, was sich mit den bildungspolitischen Vorstellungen deckt (z. B.: MBS BB 2002; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001). En detail wird allerdings auch offensichtlich, welche Gestaltungsform die Sabbaticalnehmenden bei einer freigestellten Nutzung (Ruschhaupt-Husemann, Starr 1987) präferieren. Die Tendenz, seltener berufsorientierte Pläne zu thematisieren als bspw. Ausgleichsaktivitäten, deckt sich mit den Befragungsergebnissen von Deller (2004).

Die schulisch-berufliche Verwertung von Sabbaticalinhalten findet nur im geringen Umfang (06; 11; 18; 20; 23; 28) im Verlauf der Sabbaticalvertragszeit Berücksichtigung. Jeweils einmal wird ein PC-Kurs besucht, der Kenntnisse vermittelt, die hilfreich für die eigene Schulleitungstätigkeit sind (06), und von einer Englischlehrerin (11) ein englischsprachiger Konversationskursus besucht. In einem anderen Fall (18) wurde als Ziel die theoretische Auseinandersetzung mit vertrauten biologisch-wissenschaftlichen Inhalten anvisiert. Diese fand dann in der Teilnahme an einem biologiedidaktischen Universitätsprojekt eine Entsprechung und wurde schließlich mit entsprechenden Fortbildungspunkten (vgl. Seite 91) auch schulisch honoriert. Dieser Einzelfall kommt der Idealvorstellung einer Sabbaticalnutzung als Blickwinkelerweiterung durch Forschungstätigkeit in Labors, an Hochschulen u. Ä. wie es Altrichter/ Mayr (2004), der Robert Bosch Stiftung (2003) oder Wunder (1999) vorschwebt, ziemlich nahe.

In einem anderen Fall (20) wurde die Auszeit u. a. zur intensiven Reflexion der eigenen schulischen Tätigkeit genutzt. Der Erstellung eines Manuskripts mit dem Titel „Herausforderung zum Lernen“ (20: 10), folgte eine Buchveröffentlichung zum Gegenstand Methodencurriculum.

Insgesamt trug der Prozess nach eigener Einschätzung zur persönlichen und schulischen Profilbildung bei. Letzteres ergibt sich durch die Tätigkeit im Schulleitungsteam. Darüber hinaus ergab sich im Verlauf der Auszeit die Aufnahme einer Zusatzqualifikation im Bergsteigen, die auch im schulischen Bereich ihre Anbindung fand und als Fortbildung mit entsprechender Freistellung vom Schulbetrieb anerkannt wurde. Nach eigener Beurteilung fühlt sich der Befragte in der Folge „jetzt fachlich kompetenter“ (20: 66).

Einmal (23) wurde die Teilnahme an und Durchführung von spezifischen Fachlehrgängen geplant und umgesetzt. Hier findet auch explizit die vom Wissenschaftsrat (2001; ähnlich Bellenberg et al. 2001; Klemm 1994; Tacke 2000a) postulierte Fortbildungsteilnahmeerleichterung einen Widerhall, wenn erklärt wird:

„[...] dann fühlt man sich nicht so in den Zeittrott reingesetzt. Das hat sich auch bewahrheitet. Ich habe freiwillig etliche Lehrgänge gemacht, [...] und das war richtig wie Hobby.“ (23: 18).

Ferner wird einmal (28) die kontinuierliche mentale schulische Anbindung gesucht mithilfe regelmäßiger Rezeption entsprechender Fachliteratur. Diese unterstützte im weiteren Verlauf den schulische Vorbereitungs- und Wiedereinstiegsprozess.

Das bis zu dieser Stelle skizzierte Bild hinsichtlich bildungsorientierten Inhalten bezeugt allerdings nur die halbe Wahrheit, da es die vielen Momente des zielgerichteten, organisierten Lernens ohne direkten schulischen Tätigkeitsbezug sowie die beiläufig gewonnenen Erkenntnisse unberücksichtigt lässt (Becker 1990). Momente der Blickwinkelerweiterung (Sieland, Tacke 2000), der Selbstorganisation von Lernprozessen (GEW Hauptvorstand 2001), Innovationsbereitschaft (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003) und/ oder beruflichen Reflexion (Combe, Buchen 1996; Radtke, Schweins 1986) werden an mehreren Stellen der Befragungen thematisiert.

### **Erfahrungssammlung in anderen Berufsfeldern/ Praktika**

Das Sammeln von „Erfahrungen in anderen Berufsfeldern“ (Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001, 28) bspw. in Form von Praktika in der Arbeitswelt entspricht den bildungspolitischen Vorstellungen des Sachverständigenrates der Hans Böckler Stiftung (ebd.), der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003) und dem Forum Bildung (Forum Bildung 2001). Obwohl an entsprechender Stelle nicht näher erläutert, geht mit einer solchen Forderung vermutlich die Hoffnung einher, „außerhalb der Bildungsinstitutionen die Welt [...] kennenzulernen“ (Radtke, Schweins 1986, 178,

Hervorhebung im Original) und „Wissen aus verschiedenen Perspektiven [zu] betrachten und in verschiedenen Kontexten probeweise an[zum]wenden“ (Maisch 2006, 210), „aber auch um das zuerproben, was die Schüler praktisch können sollen“ (Becker 1990, 63).

Ehrenamtlich und freiwillig engagierten sich vier der befragten Lehrer/innen (03; 18; 21; 22). Dies erfolgte zweimal spontan und war zweimal (18; 22) von vornherein als grundsätzliches Ziel ins Auge gefasst worden. Hierunter fällt die Tätigkeit als Hilfslehrerin für das Fach Deutsch an einer ausländischen Schule (03), die Führung von Wattwanderungen (18), die Hilfstätigkeit bei einer Tierärztin (21) oder die Betreuung von Behinderten in einer entsprechenden Wohngemeinschaft (22). Darüber hinaus wurde in einem Fall (08) an einer archäologischen Ausgrabung als „freiwilliger Helfer“ (08: 96) teilgenommen.

In der Folge bewerten die Befragten ihre ehrenamtliche Tätigkeit ambivalent als „Arbeit“ (03: 53; ähnlich 22), auch wenn man sie gerne erledigt (21) sowie als „interessante Erfahrung“ (03: 53; ähnlich 18) und „Freude“ (22: 150; ähnlich 18). Sabbaticalfolgen aus der ehrenamtlichen Tätigkeit wurden insbesondere in einem Fall (22) deutlich: Neben einer Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderungen, dem Verständnis von Muttergefühlen, der Rückkehr zum christlichen Glauben und der Absolvierung einer Zusatzausbildung zur Hospizhelferin im Anschluss an die Auszeit, führten die Erfahrungen beruflich zu einem veränderten Unterrichtseinsatz hin zur Behindertenarbeit gepaart mit einer Einstellungsänderung gegenüber den neuen Kollegen aus anderen Berufszweigen. Darüber hinaus wird in zwei Fällen eine Reflexion der alltäglichen Berufstätigkeit angestoßen (03; 21).

### **Perspektivwechsel durch Auslandsaufenthalte**

Das Reisen wurde von fast allen Befragten als Sabbaticalinhalt angegeben (alle außer 09; 23). Insbesondere hinsichtlich der Aufenthaltsdauer im Ausland und der Art des Reisens gab es deutliche Unterschiede. Die theoretisch geforderten Blickwinkelerweiterungen durch Auslandsaufenthalte (Priebe 2008; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001) antizipieren vermutlich ein Reisen, das sich von normalen Urlauben unterscheidet. Diesen Sachverhalt schildern mehrere der Befragten, häufig allerdings nur hinsichtlich der zeitlichen Verortung des Urlaubs im Jahr, außerhalb von Schulferien. Längere Auslandsaufenthalte von mehreren Monaten nahmen 13 (02; 05; 07; 08; 11; 12; 15; 17; 21; 24; 25; 27; 28) interviewte Lehrer/innen vor. Ferner wurde dreimal (04; 14; 19) die Errichtung oder Pflege eines Zweitwohnsitzes im Ausland thematisiert.

Vor Antritt des Sabbaticals hatten bereits einige hinsichtlich ihrer Auslandskontakte das Erlernen oder Vertiefen von Fremdsprachenkenntnissen anvisiert (02; 03; 04; 22; 27) und/ oder geplant (03; 07; 08; 22). Bei der Gestaltung besuchten letztendlich sechs Personen (03; 07; 08; 11; 26; 27) einen Sprachkurs und fünfmal (04; 14; 16; 17; 20) wurden die u. a. in einem vor der Auszeit besuchten Sprachkurs gewonnenen Kenntnisse bewusst im entsprechenden Ausland eingesetzt, vertieft und verfeinert. Einmal (12) wurde ein Computerkurs in englischer Sprache besucht, da dieser im Ausland stattfand, einmal (17) ausdrücklich englischsprachige Literatur im englischsprachigen Ausland erworben und gelesen sowie einmal (14) rudimentäre Sprachkenntnisse in einer lokalen afrikanischen Sprache durch das Leben vor Ort gewonnen.

Einschlägige Einsichten gemäß der beruflichen Fachkenntnisse machten fünf der sieben Englischlehrkräfte (02; 03; 04; 11; 17; 19; 21): Dreimal wurde englischsprachiges Ausland bereist (02: GB; 17: AU, NZ, US; 21: AU, NZ), einmal (11) ein englischsprachiger Konversationskurs in Australien besucht und einmal (03) Deutschunterricht an einer australischen Schule gegeben.

Darüber hinaus gab es in einigen Ausnahmefällen während der Reiseaufenthalte Kontakte zu ausländischen Schulen. Mit einer Ausnahme betrafen diese kurzen Gastbesuche Schule und Unterricht, die einen kleinen Einblick in ausländische Schulsysteme gaben (07; 08; 11; 12; 21). In einem Fall (03) wurde ehrenamtlich für einige Wochen Deutschunterricht erteilt.

Die Auslandserfahrungen hatten bei drei Befragten (04; 07; 14) nach eigenen Angaben eine Annäherung an fremde Kulturen und Lebenseinstellungen zur Folge sowie einmal (27) unvorhergesehen die Wiederlegung eigener kultureller Vorurteile. In unterrichtlicher Hinsicht konnten Auslands- und /oder Spracherfahrungen (11; 17) auszeitnahe Unterrichtsthemen anschaulicher machen.

Inwieweit diese Erfahrungen sich mit den bildungspolitischen Vorstellungen hinsichtlich des Gewinns von Auslandsaufenthalten decken (Priebe 2008; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001), muss aufgrund mangelnder theoretischer Hinweise Spekulation bleiben.

### **Blickwinkelerweiterung durch Kennenlernen der Lebenswelt der Schüler**

Das Kennenlernen der „Lebenswelt der Schüler“ (Radtke, Schweins 1986, 178) verbunden mit einem entsprechenden Perspektivwechsel (Lightfoot 1983) findet kaum Entsprechungen in den Interviewergebnissen der befragten Lehrkräfte. In einem Fall (03) wurde in einem Sprachkurs die Erkenntnis gewonnen, wie es ist, dem Sprachunterricht nicht folgen zu können. Es wurde die

Lernherausforderungen erlebt, in Form von Aufholung eines Wissenstandes, um in einer Lerngruppe den Anschluss nicht zu verlieren. Nach eigenen Einschätzungen spiegelt dieses Erlebnis die Erfahrung vieler unterrichteter Schüler/innen wieder:

„Aber es ist für mich schon eine, ich habe diese Empfindung gehabt, dass es schrecklich ist, wenn ich wo nicht mitkomme und dass es für mich eine Situation ist, in der ich auf gar keinen Fall bleiben möchte, sondern diese Situation möchte ich für mich so schnell wie möglich geändert haben. Nämlich, dass ich mitkomme. Und, also ich habe schon, das habe ich schon gemerkt auch, also das ist mir, da denke ich oft dran, wenn ich eben Schüler habe, die richtig schlecht sind. Dann kann ich mir inzwischen vorstellen, was das für ein Gefühl ist für die. Wie entsetzlich, wenn die wirklich als von Tuten und Blasen keine Ahnung haben und irgendwie den Text hinten und vorne nicht verstehen oder sonst was. Also das ist schon, das ist also ein bleibender Eindruck für mich.“ (03: 107).

In einem anderen Fall (22) wurde in umgekehrter Reihenfolge zuerst die Lebenswelt von behinderten Menschen im Rahmen der ehrenamtlichen Sabbaticaltätigkeit kennen gelernt, die dann aufgrund eines Tätigkeitswechsels auch im Rahmen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bewusst ins Blickfeld genommen wurden.

### **Berufliche Reflexion und Neuorientierung**

Das Ziel einer beruflichen Reflexion verfolgten sieben befragte Lehrkräfte (06; 08; 10; 20; 21; 25; 26), fünf (06; 10; 13; 20; 22) erklärten, sich in der Auszeit tatsächlich reflexiv ihrer Berufssituation gewidmet zu haben. Nicht immer war die Reflexion mit Ende der Sabbaticalzeit abgeschlossen (06). In einem Fall (10) verschaffte sie Klarheit über das Verhältnis zu Arbeitgeber und Kunden, einmal (13) klärte sie den Stellenwert der gewonnenen Zusatzqualifikation im Verhältnis zur Berufstätigkeit als Lehrerin, einmal (20) hilft sie, schriftlich unterstützt, die eigenen schulischen Berufsschwerpunkte zu sortieren und einmal (22) verändert sie schlussendlich den persönlichen Unterrichtsfacheinsatz.

Der Ausgang von Reflexionsprozessen ist zumeist offen und kann bspw. im vorliegenden Kontext zu beruflichen Neu- und/ oder Umorientierungen (z. B. Siemers 2005) führen. So weisen Glaubrecht et al. (1988) auf das Risiko der Erkenntnis von Unabhängigkeit hin, das nicht immer im Sinne des Arbeitgebenden ist. Andererseits gilt es „Distanz zu entwickeln gegenüber eingeschliffenen und gruppengestützten Deutungsschemata“ (Becker 1990, 73), als Grundvor-

aussetzung für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Organisationsdynamiken (vgl. auch Seite 280).

Eine der befragten Lehrerinnen (13) schildert als Auslöser für die Sabbaticalentscheidung, eine bereits begonnene aber noch nicht abgeschlossene berufliche Umorientierung. Diese bestimmte auch den Sabbaticalzeitpunkt und das -ziel, weil der anstehende Ausbildungsabschluss integriert werden sollte. Entsprechend wurden Vorbereitungs- und Prüfungszeitpunkt der Zusatzausbildung geplant und schließlich durchgeführt. Eine vollständige Abwendung vom Lehrerberuf wurde aufgrund der finanziellen Abhängigkeit von einem geregelten Einkommen nicht vollzogen. Stattdessen wurde im Anschluss an das Sabbatical eine Nebentätigkeit als Musiktherapeutin gemäß der zuvor abgeschlossenen Zusatzqualifikation angemeldet. In unterrichtlicher Hinsicht konnten therapeutische Erkenntnisse aus der absolvierten Qualifikation genutzt werden.

Die Kombination von Weiterbildungsambitionen und beruflicher Neuorientierung scheint in diesem Kontext nicht ungewöhnlich, auch wenn er in der vorliegenden Studie eine Ausnahme darstellt. Bei der Befragung von Klenner et al. (2002) wählte bspw. einer von sechs Sabbicalnehmer/innen diese Strategie; kein/e andere/r widmete sich aus einem anderen Grund der Bildung. Ähnliches ergab die hypothetische Fragestellung von Kratzsch, Vathke und Bertlein (1967) zu dem, was man mit einem Sabbatjahr anfangen würde, äußerten die befragten Volksschullehrer/innen aus Nordbaden/ BW ein geringes Bedürfnis nach Fortbildung (35%), auch gepaart mit der Perspektive eines Berufswechsels oder -ausstiegs.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein Sabbatical offensichtlich subjektiv wahrgenommene Rahmenbedingungen bietet, die einer „Prozeßreflexion“ (Combe, Buchen 1996, 289) entgegenkommen. Gleichzeitig erscheint erwähnenswert, dass die in den Interviews erwähnten Reflexionsprozesse auf eigenen Antrieb und im Verlauf autonom vorgenommen wurden. In vier Fällen (08; 21; 25; 26) wurde das Ziel einer Reflexion nicht in der Sabbaticalzeit weiterverfolgt. Nur in einem der Fälle (25) wird dies endgültig plausibilisiert, in den anderen Fällen wäre u. U. eine schulorganisatorische Begleitung hilfreich gewesen.

### **Innovationsbereitschaft**

Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003) geht davon aus, dass die Innovationsbereitschaft des Einzelnen durch berufliche Auszeiten institutionell begünstigt wird. Vereinzelt bestätigende Hinweise auf einen solchen Sachverhalt finden sich in Aussagen zu der Erwartung, neue Ideen und Innovationsinputs für die Schultätigkeit im Zusammenhang mit einer

gewünschten Schuldistanzierung zu erhalten (11; 16). Im Verlauf des Sabbaticals wird ferner darüber berichtet, interessantes, potenzielles Unterrichtsmaterial gesammelt zu haben (08; 11) und die eigenen Computerkenntnisse im Verlauf eines Auslandskontakts mit einem Bekannten, der eine Softwarefirma besitzt, gewonnen zu haben, die sich als „durchaus produktiv für schulische Tätigkeit“ (08: 264) erwiesen. Tendenziell dem entgegen stehen Äußerungen hinsichtlich der subjektiven Fehlmessung des Ganztagschulkonzeptes (07), der Bitterkeit gegenüber der Schulbürokratie (10) oder des als Missmanagement bewerteten Verhältnisses zwischen Schulleitung und Kollegium (21), die sich im Verlauf des Sabbaticals eher zu Gleichgültigkeit denn Innovationsbereitschaft ausweiteten.

Darüber hinaus werden eine Vielzahl von unterschiedlichen Inhalten bei der Auszeitgestaltung genannt, die z. B. mit der Vorstellung von Reheis (1998) korrespondieren, „neugierig [...] zu werden in einem umfassenden Sinn“ (ebd., 115). Hierunter können der Kulturgenuß in Form von Museums-/ Ausstellungsbesuch (5x: 07; 08; 17; 21; 28), Städtereisen/ Besichtigungen (04; 26), Konzertbesuch (13), Kunstsymposium (16; 24) oder Gedenkstättenbesuch (21) sowie das Lesen von Zeitungen und Büchern zum Privatvergnügen (7x: 01; 05; 07; 13; 17; 18; 28) gefasst werden. Gemalt und künstlerisch gestaltet wurde insgesamt von sieben (02; 06; 10; 21; 22; 24; 28) Interviewpartner/inne/n, dreimal (13; 17; 21) wurde musiziert. Im beruflichen Bereich fällt die Teilnahme an einem Kommunikationsseminar (09) darunter, das abschließend als „richtig toll“ (ebd.: 81) bewertet wird oder der Besuch eines Computerkurses, dessen Kenntnisse „man immer gebrauchen“ (12: 153) kann.

Letzteres deckt sich mit der Einschätzung Beckers (1990), der Computerkenntnisse als „Kulturtechnik“ (77) einstuft, deren persönlicher Einsatz und fächerübergreifende Vermittlung eine Selbstverständlichkeit für Lehrkräfte sein sollte.

Lehrkräfte musischer Fächer (8x: 06; 07; 10; 13; 15; 21; 26; 27) nutzten in fünf Fällen ihre Auszeit auch, um entsprechenden Freizeitgestaltungen nachzugehen. Hierzu zählt insbesondere das exzessive Malen ohne zeitliche und andere Beschränkungen (06; 10; 21), Museen und Ausstellungen zu besuchen (07; 21) sowie zu musizieren und Konzerten beizuwohnen (13). Mehrfach wird betont, dass ein solches Nachgeben der eigenen Kreativität während der schulischen Arbeitszeiten nicht möglich ist (06; 10; 13). Das Sabbatical fand folglich im Sinne von Selbstorganisation von Lernprozessen (GEW Hauptvorstand 2001) seine Anwendung.

### Stellenwert

Ein umfassendes Bildungsverständnis, das gleichermaßen Anpassungslernen wie Persönlichkeitsentfaltung einschließt, bietet, wie gezeigt werden konnte vielfältige Anschlussmöglichkeiten bei der Sabbaticalgestaltung, die von allen Befragten in wenigstens einer Hinsicht genutzt wurden.

Der Anlass, ein Sabbatical anzutreten, betraf nur in einem der befragten Fälle explizit einen Bildungsaspekt. Die Ziele der interviewten Lehrer/innen trugen fünfmal bildungsorientierte Züge. Auch bei Dellers (2004) Befragung zeigt sich dieses Bild: Nach der engen Interpretation erhielt dieser Bereich eine geringe Aufmerksamkeit mit 29,2% bei berufsorientierten Plänen und 36,4% bei entsprechenden Zielen wie „der Weiterbildung, dem Abbau persönlicher Leistungsdefizite und der beruflichen Neuorientierung“ (145).

Im engeren Sinne folgten in der vorliegenden Untersuchung sechs Befragte einer zumindest temporär eindeutig inhaltlich schulisch-beruflichen Orientierung in ihrer Sabbaticalzeit. Sieben weitere ließen Parallelen zwischen ihrer Freizeitgestaltung und ihrer fachlichen Lehrqualifikation erkennen. In der weiteren Lesart waren fast alle Befragten (Ausnahme 23) zumindest zeitweise mit bildungsorientierten Inhalten beschäftigt. Der Stellenwert dieser Sabbaticalnutzung ist damit grundsätzlich hoch, wenn auch die als Fort- und Weiterbildung anerkannten Sabbaticalgestaltungsmomente nur vereinzelt nachgewiesen werden konnten. Inwieweit die tendenziell persönlichkeitsentfaltenden Bildungsbezüge für den beruflichen Alltag perspektivisch nutzbar gemacht werden können/ konnten, kann nur vermutet werden.

Ähnlich gaben in Dellers (2004) Studie fast alle Befragten (90, 3% = 28) an, in ihrem Sabbatical neue Kompetenzen erworben und/ oder bestehende erweitert zu haben. Gebündelt und hierarchisiert gilt dies für die Bereiche (1) Fachkompetenz, (2) soziale Kompetenz, (3a) Sprache, (3b) Hobbys, (4) Kinderbetreuung, Hausmann, Krankenschwester, (5) Wechsel in die Kundenperspektive, (6a) Netzwerkerweiterung und (6b) Leben außerhalb des Unternehmens gelernt. In der Studie von Siemers (2005) wurden 20% der Befragten dem beruflichen Weiterbildungstypus zugeordnet. Bei Klenner et al. ((2002) nutzte ein Interviewpartner von sechs seine Auszeit auch für Weiterbildung und berufliche Neuorientierung.

### VI.2.3 Lehrersabbaticals im Berufsverlauf

Die Konzeption der vorliegenden Arbeit unterstellt einen Zusammenhang von Sabbaticalnutzung und beruflicher Entwicklung sowie Selbstverständnis.

Betrachtet man die in Tab. 9 dargestellten Phasen der beruflichen Entwicklung unter Berücksichtigung der Untersuchungsstichprobe (Alter und Berufsjahre), so lässt sich scheinbar mühelos das Verhalten der Befragten hinsichtlich Gesundheit (vgl. Kapitel VI.2.1 oben) und Bildung (vgl. Kapitel VI.2.2 oben) erklären.

Unabhängig vom zugrundegelegten Bezugsrahmen (Alter oder Berufsjahre der Befragten), kann das Gros der interviewten Lehrer/innen theoretisch dem zweiten Teil der beruflichen Entwicklungsphase von ‚Aufrechterhaltung des erworbenen Berufsstatus + evtl. beruflicher Aufstieg‘ zugeordnet werden. Niemand entfällt auf den frühen Entwicklungsabschnitt von ‚beruflicher Bewährung und Anpassung‘ und nur wenige (7 Interviewpartner/innen) auf die erste Phase von ‚Aufrechterhaltung des erworbenen Berufsstatus + evtl. Aufstieg‘. Zwei bis drei Personen können dem Bereich ‚Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit‘ zugeteilt werden.

Gemäß der Tabelle sollte die Mehrzahl der Interviewten plausibler Weise nur in geringem Maße an Fort- und Weiterbildung interessiert sein und dafür umso mehr Notwendigkeiten haben, ein Gegengewicht zu den beruflichen Belastungen zu suchen. Hinsichtlich des Gesundheitsaspekts würden entsprechend Gelassenheit und Distanz oder Konservatismus vorherrschen (Huberman 1989). Deutlich seltener sollten nach dieser Lesart gesundheitliche Aufgaben bezüglich beruflicher Selbstzweifel (Huberman 1989), kompensatorische Leistungen (Fessler, Christensen 1992) und/ oder Ressourcenmanagement (Schönknecht 1997) einen neuralgischen Punkt für die psychische Beanspruchung darstellen.

Fort- und Weiterbildungsthemen dürften aufgrund von Karrierestabilisation eine geringe Bedeutung für die Befragten haben. Nur die jüngsten interviewten Lehrer/innen und solche, mit einer geringen Anzahl an einschlägigen Berufsjahren in ihrer Biographie, sollten ein Interesse an v. a. pädagogischen Fortbildungsinhalten zeigen (Schönknecht 1997). Angesichts eigener beruflicher Erfahrungen (Sikes et al. 1985) rückte eine berufliche Weiterentwicklung nur bei massiver Beeinflussung von Außen (Fessler, Christensen 1992) in das Blickfeld des Einzelnen. Die ältesten Befragten und/ oder die mit der längsten Berufserfahrung dürften perspektivisch eher Freizeitaktivitäten anvisieren (Fessler, Christensen 1992).

Tab. 9: Theoriesynopse berufliche Entwicklung und Untersuchungsstichprobe nach Phasen

	Berufliche Entwicklung			Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit
	berufliche Bewährung und Anpassung	Aufrechterhaltung des erworbenen Berufsstatus + evtl. beruflicher Aufstieg		
Fuller/ Bown (1975)	„survival stage“: persönliche Schwierigkeiten im Klassenkontext und Überleben zählen	„mastery stage“: Hauptaufgabe didaktische und methodische Gestaltung und Umsetzung von Unterricht	„routine stage“: angemessene, individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernenden im Mittelpunkt	
Schönknecht (1997)	„erste Jahre in der Praxis“: wachsendes Selbstbewusstsein gepaart mit höherem Maß an Kritik von Kollegen und belastenden Faktoren (Schulaufsicht, weibliche Doppelbelastung); Fortbildung dient dazu, blinde Flecken aufzufüllen	„Berufsalltag“: schwierige Phasen und Situationen machen Ressourcenmanagement notwendig; Doppelbelastung der Frau hält an; Fortbildungsinteressen verlagern sich von fachliche auf pädagogische Inhalte		
Fessler/ Christensen (1992)	„Competency Building“: persönliches Umfeld ist Konfliktauslöser und Unterstützungsfaktor zugleich	„Enthusiastic & Growing“: hohes Kompetenzlevel erreicht; Motivation und Enthusiasmus benötigen kompensatorische Leistungen	„Career Frustration“: Frustration mit Zunahme an Beanspruchung bei gleichzeitig wahrgenommener Abnahme sozialer Unterstützung	„Stability“: Karrierestabilisation; berufliche Weiterentwicklung nur bei massiver Beeinflussung von Außen  „Career Wind-down“: negativ oder positiv konnotierte Karriereberuhigung; Freiräume zukünftiger Unbeschäftigkeit lassen Familie, Freunde, Freizeitaktivitäten wichtiger werden  „Career Exit“
Huberman (1989)	Berufseinstieg (1-3 Berufsjahre)  Stabilisierung (4-6 Berufsjahre)	Aktivismus und Experimentieren ODER von Selbstzweifeln geprägte Neubewertung (7-18 Berufsjahre)	Gelassenheit und Distanz ODER Konservatismus (19-30 Berufsjahre)	Desengagement gepaart mit Gelassenheit oder Bitterkeit (31-40 Berufsjahre)
Sikes et al. (1985)	berufliche Initiationsphase (21-28 Jahre)  Dreißiger- Übergangsphase (28-33 Jahre)	Karrierephase (33-40 Jahre): Aufstiegsorientierung bei Männern und Vereinbarkeitsproblematik bei Frauen	Plateau-Phase (40-50/55 Jahre): Mentorenperspektive gegenüber Schülern; berufliche Erfahrungen gewinnen an Bedeutung	Rückzugsphase gepaart mit Gelassenheit oder Verbitterung und Zynismus (ab 50/55 Jahre)
Alter der Befragten <sup>29</sup>		33-40	41-55	>55
		0	25 <sup>30</sup>	2 <sup>31</sup>
Berufsjahre der Befragten		7-18	19-30	>30
		7 <sup>32</sup>	18 <sup>33</sup>	3 <sup>34</sup>

Prinzipiell ähnlich stellten sich die Nutzungspräferenzen von Sabbaticalnehmer/innen bei der Studie der Gruppe Corso unter der Leitung von Holenweger (2001) dar: insbesondere jüngere Mitarbeiter/innen gaben an, die Auszeit primär für die berufliche Weiterbildung nutzen zu wollen; mit dem Alter gewann der Freizeitaspekt und die Regenerationsfunktion der Auszeit an Bedeutung. Siemers (2005) leitete aus ihren Untersuchungsergebnissen in diesem Kontext die

<sup>29</sup> 1x k. A.

<sup>30</sup> Diese Phase betrifft alle Interviews, außer den in Fußnote 31 genannten.

<sup>31</sup> Diese Phase betrifft die Interviews 09 und 12.

<sup>32</sup> Diese Phase betrifft die Interviews 06, 08, 15, 18, 21, 22 und 26.

<sup>33</sup> Diese Phase betrifft alle Interviews, außer den in Fußnote 32 und 34 genannten.

Altersgrenze 30 ab. Bis zu diesem Alter spielen aus ihrer Sicht Weiterbildungsmotive bei der Sabbaticalgestaltung die Hauptrolle, gefolgt von einer Mischphase unterschiedlicher Motive ab 30 Jahren und einem primären Regenerationsbedürfnis ab 50 Jahren.

Bei näherer Untersuchung der vorliegenden Stichprobe fällt allerdings auf, dass sich die gewählten Sabbaticalinhalte nur begrenzt mit den Hinweisen aus der beruflichen Entwicklungsforschung erklären lassen. Unklar bleiben z. B. hinsichtlich des Bildungsverhaltens Gründe für die freiwillige Teilnahme an fachlichen Fortbildungsveranstaltungen in der Phase der Karrierestabilisation (23) und der Endphase der Berufstätigkeit (11; 12), die explizit ruhestandsorientierte Gestaltung der Auszeit (02; 04; 17; 19; 28) oder die Aufstiegsorientierung über das 40. Lebensjahr hinaus (20). Mit Blick auf gesundheitliche Aspekte bleibt offen, warum sich eine Betonung des kompensatorischen Moments einer Auszeit insbesondere bei Befragten fortgeschrittener beruflichen Entwicklungsphasen zeigt (15x: 02; 03; 04; 05; 07; 09; 10; 11; 13; 14; 19; 23; 24; 25; 28) oder eine von Selbstzweifeln geprägte Neubewertung auch im weiteren Entwicklungsverlauf stattfindet (10; 13).

Abgesehen von grundlegenden Parallelen scheinen es folglich sehr vielmehr individuelle Beweggründe zu sein, die den Einzelnen bspw. zur Reflexion und Neubewertung der eigenen Tätigkeit oder zu einer spezifischen fachlichen Weiterqualifikation motivieren. Damit würde den Argumentationen von Fessler/ Christensen (1992), Schönknecht (1997) oder Fuller/ Bown (1975) gefolgt, die sich explizit gegen eine starre Verortung der Entwicklungsphasen hinsichtlich des Alters oder den Berufsjahren aussprechen. Diese Lesart korrespondiert darüber hinaus mit dem anerkannten Verständnis einer zunehmenden Flexibilisierung und Individualisierung von Lebensläufen (Beck 1986; Kohli 2003; Voß 1993) und einer unterstützenden Rolle des Sabbaticals innerhalb diesen (Bosch 2001; Holenweger 2001).

Ferner scheint das Sabbatical einen Zeitraum im Lebenslauf zu offerieren, der z. T. ausdrücklich konträr zum ursprünglichen individuellen Entwicklungsverlauf positioniert wird. Ziele des vorgezogenen Ruhestandes (01; 06; 08), der Schuldistanz gepaart mit selbstbestimmter Zeit (02; 03; 05; 14; 23) oder des längeren Verreisens außerhalb von Schulferienzeiten (17; 24; 28) sprechen für ein solches Verständnis. Die Perspektive mehr oder weniger vieler weiterer Berufsjahre vor

---

<sup>34</sup> Diese Phase betrifft die Interviews 02, 05 und 12.

sich zu haben, lässt offensichtlich einige innehalten und eine Art 'Pausetaste' innerhalb der beruflichen Entwicklung betätigen. Das Sabbatical wird folglich eingeschoben ohne inhaltliche Bezugnahme auf berufliche Sachverhalte.

Das Verhältnis von beruflicher Entwicklung zu Sabbaticalgestaltung kann vor dem Hintergrund der dargelegten Untersuchung als ein dualistisches verstanden werden. Einerseits gibt es eindeutige Hinweise auf eine auf bewusste Passung ausgelegte Gestaltung, die an biographisch Vorangegangenes anknüpft und Zukünftiges vorbereitet. Diese Einordnung geschieht dabei nicht nur mit unmittelbarer Perspektive, sondern z. T. auch weitläufig prospektiv. Andererseits wird die Auszeit teilweise bewusst vom alltäglichen beruflichen Entwicklungsverlauf abgekoppelt und weitestgehend losgelöst von diesem individuell definiert und gefüllt. Ein solche Einschätzung geht deutlich über die bisherigen Erkenntnisse hinaus, die das Sabbatical zwar für eine „hochgradig individuelle Lösung“ (Siemers 2005, 290) halten oder sie im Kontext von „Wechselfälle[n] des Lebens“ (Klenner et al. 2002, 199, Anpassung S. H.) diskutieren, nicht aber dessen möglichen Inselcharakter mit perspektivischem Relevanzpotenzial hervorheben.

Letzteres, so erweckt es den Anschein, ist v. a. dann der Fall, wenn subjektiv keine bestimmten Entwicklungsaufgaben im Sinne von Oja und Pine (1983) anstehen. Die Inhalte des Sabbaticals sind dann insbesondere an die persönlichen Interessen des Einzelnen gebunden und haben kaum unmittelbare berufliche Bezüge. Der Einschätzung Zimmermanns (1999), dass das Sabbatical nur im Einzelfall eine lebensphasenorientierte Nutzung und i. d. R. strategische Betriebsinteressen unterstützt, kann damit nicht gefolgt werden.

Zieht man das Selbstverständnis hinzu, so ergibt sich nach Super (1994) unter Berücksichtigung des Alters der befragten Lehrer/innen für fast alle als die zentrale kognitive Entwicklungsaufgabe, sich gegen Konkurrenz durchzusetzen bei gleichzeitiger Akzeptanz eigener Grenzen (vgl. Tab. 10). Drei Interviewpartner/innen befanden sich in ihrer Sabbaticalzeit nach dieser Deutung noch in der Phase des frühen Erwachsenenalters, innerhalb derer sich das berufliche Selbstverständnis insbes. mit der Sicherung der eigenen beruflichen Stellung und der Positionierung der eigene Person im Verhältnis zu anderen beschäftigt.

Erneut zeigt sich bei genauer Betrachtung der Stichprobe, dass eine Phasenorientierung der beruflichen Entwicklung auch die kognitiven Hauptaufgaben im Kontext der Sabbaticalnutzung nur bedingt erklären kann. Während im Sinne Supers (1994) in den Interviews mehrfach die eigene Begrenztheit im beruflichen Handeln thematisiert wird (13x: 03; 04; 06; 10; 13; 14; 15; 16; 19; 22; 23; 24; 28), befassen sich einige Befragte auch deutlich vor ihrem 66sten Lebensjahr mit

der Entwicklung berufsunabhängiger Rollen (11x: 01; 02; 04; 06; 08; 17; 18; 19; 26; 27; 28). Letzteres wird explizit im Hinblick auf die Auszeit thematisiert, was den Schluss bestärkt, dass die Sabbaticalzeit einen Sonderstatus im Berufsverlauf erhalten kann. So ermöglicht sie offensichtlich die Erprobung und Auslebung von Rollen, die zunächst keinen engen Bezug zur jeweils aktuellen Berufstätigkeit haben und teilweise in der biographischen Antizipation ihre Begründung erhalten. Vereinzelt wird das Sabbatical bewusst in Zeiträumen der Veränderung positioniert (9x: 02; 04; 10; 13; 14; 21; 24; 25; 26), was im Sinne eines fortschreitenden Entwicklungsprozess die Übernahme neuer Rollen unterstützt. Ähnlich nutzten die Befragten der Untersuchung von Siemers (2005) ihre Auszeit zur beruflichen und/ oder privaten Neuorientierung an „Schnittstellen ihrer Lebensbiographie“ (225).

Tab. 10: Das Selbstverständnis nach Super (1994) in den beruflichen Entwicklungsphasen unter Berücksichtigung der Untersuchungsstichprobe

	Berufliche Entwicklung		
	berufliche Bewährung und Anpassung	Aufrechterhaltung des erworbenen Berufsstatus + evtl. beruflicher Aufstieg	Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit
<b>Selbstverständnis</b> (Super 1994)	Adoleszenz (14-25 Jahre): Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts	frühes Erwachsenenalter (26-45 Jahre): berufliche Position sichern und lernen sich im Verhältnis zu anderen zu sehen	mittleres Erwachsenenalter (46-65 Jahre): sich gegen Konkurrenz durchsetzen und eigene Grenzen akzeptieren
			spätes Erwachsenenalter (>65 Jahre): berufsunabhängige Rollen entwickeln
Alter der Befragten <sup>35</sup>	26-45	46-65	>65
	3 <sup>36</sup>	24 <sup>37</sup>	0

Die fördernde Wirkung von Sabbaticals bei der Individualisierung von Berufsbiographien, korrespondiert mit der Idee der Karriereanker von Schein (1992), die darauf fußt, dass jeder berufstätige Mensch für sich einer inneren Karriere folgt. Diese orientiert sich weniger an bestimmten Entwicklungsphasen, als an einem individuellen beruflichen Persönlichkeitsmuster, das als wesentlicher Bezugspunkt den Verlauf der eigenen beruflichen Entwicklung begleitet.

Fast alle der interviewten Lehrer/innen betonen explizit ihre Hingebung zu und oder ihre grundsätzliche Zufriedenheit mit ihrem Beruf (Ausnahmen: 03; 04; 07; 12; 13; 14; 16; 19; 20; 22). Gleichzeitig gibt die Mehrheit in ihren Ausführungen zu verstehen, dass sie das System Schule durchschaut hat und dessen Schwachstellen kennt (16x: 02; 04; 05; 06; 07; 08; 10; 11; 12; 13; 14;

<sup>35</sup> 1x k. A.

<sup>36</sup> Diese Phase betrifft die Interviews 13, 18 und 21.

17; 19; 21; 25; 26). In der Folge bemühen sie sich im Sinne ihres beruflichen Selbstverständnisses um einen bewussten Einsatz ihrer Kräfte und einer gezielten Abgrenzung von persönlichen Belangen. Die Auszeit, so wird deutlich, unterstützt sie bei diesem Vorsatz, indem sie eine Pause im Berufsalltag darstellt, die der Erholung und/ oder freien Zeitgestaltung dient. (vgl. auch Kapitel VI.2.1 oben)

Eine Sabbaticalregelung, wie sie aktuell vorherrscht, setzt ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Eigenaktivität voraus. Der Lehrende tritt in der Ansparphase in Vorleistung und organisiert sich Zeitpunkt, -raum und inhaltliche Gestaltung weitestgehend autonom. Mehrere Befragte geben Hinweise auf ein Selbstverständnis, dass diese bewusste Entscheidung für und die Planung von einer Auszeit mit einem reflektierten Abwägen beruflicher und familiärer Verpflichtungen und Eigeninteressen (9x: 01; 02; 03; 04; 06; 13; 16; 20; 27) verbindet. Das Sabbatical ist dabei Teil einer Strategie, das wahrgenommene Ungleichgewicht von Fremd- und Selbstbestimmung, das der Lehrerberuf mit sich bringt, wieder ins Lot zu bringen.

In privater Hinsicht setzen sich insbesondere Frauen mit ihrer Doppelrolle als Lehrerin und Mutter auseinander (10x: 02; 03; 07; 10; 14; 15; 17; 24; 27; 28). Nach Schönknecht (1997) ist die Doppelbelastung berufstätiger Frauen bis in fortschreitende Phasen der beruflichen Entwicklung ein biographisch mitschwingendes Thema. Für sie stellt das Sabbatical einen besonderen Freiraum dar, den sie sich zu ihrem ganz persönlichen Vergnügen gönnen, in Abgrenzung zu ihren langjährigen familiären Verpflichtungen. Ihr Selbstverständnis lässt sie in diesem Rahmen beruflich wie privat diese Phase durchdacht einsetzen. Nur vereinzelt thematisieren männliche Befragte einen begründeten Zusammenhang zwischen Sabbaticalplanung und/ oder -gestaltung und der persönlichen Familiensituation (08; 20; 25). Die Berücksichtigung schulorganisatorischer Beeinträchtigungen aufgrund der eigenen Abwesenheit vom Arbeitsplatz ist allerdings nicht nur bei ihnen Thema, sondern der Mehrheit aller Befragten ein besonderes Anliegen (18x: 03; 07; 08; 09; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 23; 27; 28).

Das Bild des ‚guten Lehrers‘ füllen mehrere Interviewpartner/innen mit Hinweisen, die über die schulische, insbesondere unterrichtliche Tätigkeit hinausgehen. Sie sind bspw. davon überzeugt, dass das Sammeln außerschulischer Erfahrungen unterschiedlicher Art diesem zugesprochen

---

<sup>37</sup> Diese Phase betrifft alle Interviews, außer den in Fußnote 36 genannten.

werden kann (03; 06; 07; 17). Diese Argumentation stützt dabei nicht selten die Begründung der Sabbaticalwahl. Inwieweit solche Aussagen mehr der Rechtfertigung des eigenen Tuns, denn der persönlichen Überzeugung dienen, muss an dieser Stelle Spekulation bleiben. Ähnlich verhält es sich mit der positiven Bewertung abwechslungsreicher Berufsverläufe (06; 07; 09).

Selten wird die persönliche Karriere in den Interviews thematisiert (6x: 01; 02; 07; 14; 20; 21). Hinsichtlich des Selbstverständnisses wird zweimal (02; 07) explizit eine Abgrenzung zu einer Aufstiegsorientierung um jeden Preis vorgenommen und in einem Fall (20) eine strategische Nutzung des Sabbaticals mit Blick auf eine potenzielle Beförderung dargelegt. Die Überzeugung zur Lehrertätigkeit und die Achtung der eigenen Person werden hinsichtlich des Selbstverständnisses betont, vermutlich um die Wahl des Sabbaticals als Mittel zur Stärkung des persönlichen Balanceaktes zu erklären. Ein Berufswechsel wird nur in einem Fall (13) ernsthaft in Erwägung gezogen. In der Befragung von Kratzsch et al. (1967) hatten hingegen rund ein Drittel der teilgenommenen Lehrkräfte antizipativ eine Verbindung von Auszeit und Berufsumorientierung hergestellt.

Zum guten Lehrer zählt nach der Meinung vieler, auch ein entsprechender Umgang mit seinen Schüler/innen. Ein solcher ist im Sinne der vorliegend skizzierten beruflichen Selbstverständnisse bspw. geprägt von der Überzeugung, dass sie jungen Menschen grundsätzlich Empathie entgegenzubringen hat (10) sowie dem Anspruch, den Lernenden etwas für ihr Leben mitzugeben (05; 09; 10; 11; 16) oder auch bei privaten Problemen helfend zur Seite zu stehen (02; 23).

Auch sonst erklären die befragten Lehrer/innen ihre Berufstätigkeit als vielfältig und häufig sich selbst als sehr engagiert (10x: 09; 10; 14; 16; 18; 20; 23; 25; 26; 28). Dies wird im Einzelnen u. a. deutlich, durch Hinweise zu unterschiedlichsten Schulaktivitäten, wie z. B. Prüfungsausschusstätigkeit bei der IHK (09), Projektarbeit (14) oder Tätigkeiten im schulischen Förderverein (23), die weit über einen alleinigen Unterrichtseinsatz hinausgehen. Dass sich Sabbaticalnehmende entgegen aller Vorurteile durch „ein starkes, auch persönliches Interesse und Engagement für ihren Beruf“ (Siemers 2002, 24) auszeichnen, fand auch Siemers (ebd.) bei ihrer Untersuchung heraus.

Dabei ist das berufliche Selbstverständnis bei manchen der Befragten aus Überzeugung auch in der Freizeit stetig präsent. Die Sabbaticalaktivitäten werden vereinzelt entsprechend durch die ‚Lehrerbrille‘ betrachtet, selbst dann, wenn sie bewusst in Abgrenzung zum Schulalltag und mit dem Ziel der beruflichen Distanzierung ausgewählt wurden. (07; 11; 15; ähnlich 28)

Insgesamt wird das Sabbatical wie von Klemm (1996) vermutet, als eine potenzielle Verrechnungsmöglichkeit für die beruflichen Belastungen und der als ungenügend empfundenen Honorierung der Lehrertätigkeit verstanden: als etwas, das man sich persönlich gönnen darf, weil man zuvor Entsprechendes geleistet hat (01; 04; 11; 13; 22) und als etwas, das der Arbeitgeber relativ uneigennützig im Sinne der Arbeitnehmenden ermöglicht. Letzteres wird nicht, wie von Wagner/ Grawert (1993) prophezeit, als selbstverständlich angesehen, sondern vielmehr besonders dankend erwähnt (11x: 02; 04; 05; 07; 13; 14; 15; 21; 22; 23; 26). Nach dieser Lesart wäre dann auch die geringe Integration vorrangig schulischer Interessen zu erklären. Eine formalisierte Zweckbindung würde umgekehrt diese Schlussfolgerung unmöglich machen und das Sabbaticalmodell in dieser Hinsicht abwerten.

In einigen wenigen Negativfällen (02; 05; ähnlich 04) und in einem positiven Beispiel (22) wird deutlich, dass das individuelle Selbstverständnis umgekehrt durch die Sabbaticalerfahrung moderiert wird. Bspw. wird das Gefühl, eine gute Grundkonstitution zu besitzen oder beruflich versiert zu agieren, torpediert durch negative Folgeerscheinungen nach der Rückkehr an den Arbeitsplatz. Im positiven Fall muss das Selbstverständnis aufgrund intensiver neuer Selbsterfahrungen in der Sabbaticalzeit unvorhergesehen überdacht werden.

Die Beeinflussung von (beruflichem) Selbstverständnis und Sabbaticalentscheidungs- sowie -verarbeitungsprozess kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung als wechselseitig unterstellt werden. Einerseits bestimmt das Selbstverständnis Motive, Ziele und Nutzung der Auszeit mit, andererseits moderieren die Sabbaticalerfahrungen wiederum das Selbstverständnis. Das reziproke Verhältnis von Erfahrungen und Selbstverständnis, wie von Scheller, Heil (1979), Baitsch (1985) oder Nias (1989) erkannt, werden damit auch für die Verortung und Gestaltung einer beruflichen Auszeit deutlich. Hinsichtlich einer das Selbst betreffenden thematischen Phasenorientierung innerhalb der beruflichen Entwicklung, ist darüber hinaus eine Sonderstellung des Sabbaticalzeitraumes zu konstatieren. Diese macht auch eine nur lose Kopplung der Auszeitgestaltung an alltägliche Biographieinhalte möglich.

#### VI.2.4 Lehrersabbaticals und Schulorganisation

Die Schulorganisation wird zu unterschiedlichen Aspekten des Sabbaticalvertrages von den befragten Lehrer/inne/n thematisiert. Überlegungen zur Finanzierung der Auszeit beschäftigten die Lehrkräfte insbesondere zu Beginn des Entscheidungsprozesses für ein Sabbatical (11x). Auch die finanzielle Absicherung während der Auszeit wird von drei Befragten (04; 22; 26) positiv hervorgehoben, wie bereits von Klemm (1996) nicht nur für die Perspektive des Arbeitnehmenden vermutet. In einem Sonderfall (15) führten zentral gesteuerte Abrechnungsregelmäßigkeiten zu Ungunsten der Befragten während der Ansparphase zu einem entsprechenden „Schock“ (15: 42), was auch als ein Zeichen der Verwunderung und Überforderung einer nicht erwarteten Situation verstanden werden kann. Eine gesicherte Rückkehr an die jeweilige Schule wurde zwei Interviewten nach eigenen Angaben (03; 26) zugesagt. Einmal (08) wird die Zuversicht geschildert an die selbe Schule und zweimal (05; 15) die Beruhigung in die selbe berufliche Tätigkeit zurückkehren zu können. Dass dies eine gewichtige Rolle bei der Akzeptanz des Sabbaticalmodells (Klemm 1994) spielt, kann für die vorliegende Studie nur bedingt bestätigt werden, da aufgrund des Zielgruppendesigns keine Aussagen bzgl. einer Abschreckung potenzieller Versetzungen vor einer Sabbaticalbeantragung getroffen werden können. Das Gros thematisiert diesen Aspekt zudem nicht. In einem Fall (02) wird explizit die Sorge geschildert, nach dem Sabbatical an eine andere Schule versetzt zu werden. Schönwälder et al. (2003) sehen in der Angst vor Zwangsversetzungen eine abschreckende Gefahr der Sabbicaloption. Ferner wird in der Anschlusszeit nach dem Sabbatical im Zuge einer Teilabordnung an eine andere Schule das Gefühl angesprochen, für die Auszeit büßen zu müssen (05). Dreimal wird der „Luxus“ (04: 119; 15: 142; ähnlich 26) ausgedrückt im Anschluss an die Auszeit in den Beruf zurückkehren zu können.

Bereits bei der Antragstellung wird einigen Befragten der schulpolitische Stellenwert einer Auszeit deutlich. Es wird die Auseinandersetzung mit Personal- und Schulrat thematisiert, um die Auslegung „wenn keine dienstlichen Belange dem entgegen sprechen“ (04: 141), für sich als Funktionsstelleninhaberin/ Schulleitungsmitglied besser abschätzen zu können. In einem anderen Fall (21) wird über ein Gespräch mit der Schulleitung berichtet, das den Antragsteller von eben dieser Idee abbringen sollte sowie der Ignoranz die eigene temporäre Abwesenheit betreffend. Im Unterschied dazu wird von uneingeschränkter Unterstützung (12) und einmal (27) von einem besonderen Entgegenkommen und einer Sondergewährung eines sehr kurzfristigen Sabbicalhalbjahres gesprochen, die nur eine Nacharbeit der finanzierten Auszeitstunden infrage kommen

ließ. Persönliche Beförderungsmöglichkeiten werden von zwei Interviewten in Folge der Auszeit als negativ bewertet, weil „wer ins Sabbatjahr geht, der wird sowieso nicht hier befördert“ (21: 50) oder weil die Konkurrenz aufgrund ihrer schulischen Anwesenheit schneller sein konnte (14). Bereits im Zuge seiner Antragstellung erfuhr ein Befragter (01), dass von Seiten der Schulleitung die kürzlich vorgenommene Beförderung in Anbetracht der Auszeit am liebsten rückgängig gemacht worden wäre, so dass sich der Sabbaticalanhänger zu beruflicher Tätigkeit während der Auszeit genötigt sah (01).

Die organisationale Resonanz auf ein Sabbatical ist infolge solcher Erfahrungen noch weit entfernt von der von Brüsemeister (2003) geforderten positiven Sanktionierung. Ähnlich wünscht sich ein Befragter (05) für die Zukunft eine wohlwollende, unterstützende Karriereberatung hinsichtlich eines Sabbaticals von Seiten der Vorgesetzten.

Solche Äußerungen zeugen auch von dem u. a. durch Siemers (2002) benannten weitverbreiteten Irrtum speziell der Arbeitgebenden, dass ein Sabbatical „mit Leistungsunwillen oder Verlust an Leistungsvermögen gleichzusetzen ist“ (24). Gleichzeitig mehren sie die Sorge (potenzieller) Sabbaticalnehmender, Einbußen ihrer Karrierechancen im Zuge einer Auszeit hinnehmen zu müssen, was bereits für außerschulische Tätigkeitsbereiche thematisiert wurde (Deller 2004; Sieg 2002). Im schulischen Bereich hängen solche Probleme u. U. auch mit der Abwesenheit von insbesondere aus dem außerschulischen Kontext bekannten arbeitsplatzorientierten Nutzungsplänen (z. B. Priebe 2008) zusammen, die eine inhaltliche Anbindung an schulische Themen nur als eine von mehreren Möglichkeiten eröffnet. Dessen ungeachtet sollte die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, wie es Teriet bereits (1976) als zentrale Voraussetzung für die Ausschöpfung des Sabbaticalpotenzials vorsah, Priorität besitzen.

Die Frage nach der Vertretung der eigenen Arbeit ist bedeutsam für den Sabbaticalnehmenden und trägt entscheidend zu einem guten Gefühl bei Sabbicalantritt und darüber hinaus bei. Zweimal wird explizit betont, dass „der Unterricht von Seiten des Schulamtes“ (28: 272; ähnlich 08) während der Abwesenheit eines Sabbicalnehmenden geregelt werden sollte. Hinsichtlich mangelnder schulorganisatorischer Unterstützung wurde die Vertretungsregelung deshalb nicht selten (17 von 28 Nennungen bei der Planung der eigenen schulischen Abwesenheit) von den Lehrer/inne/n eigenverantwortlich geregelt: Vier (15; 20; 23; 28) Befragte haben bspw. eine geeignete Vertretung gesucht, vier (08; 09; 20; 23) eine solche eingearbeitet oder fünf weitere spezifische Absprachen von Tätigkeitsinhalten (13; 14; 27) und inhaltlichen Vorarbeiten (11; 28) vorgenommen. Eine Ausnahme bildet der Hinweis auf einen perspektivisch veränderten

Unterrichtseinsatz auf Initiative der Schulverantwortlichen (17). In vier Fällen (14; 16; 19; 23) wird darüber hinaus der Kontakt zur Schule für den Sabbaticalzeitraum geplant, z. B. hinsichtlich der Teilnahme an Fachkonferenzen. Der Schwierigkeitsgrad, eine angemessene Vertretungssituation während der eigenen Auszeit zu schaffen, erhöht sich mit der Exklusivität des persönlichen Aufgabenbereichs (09; 16; 28; ähnlich 23). In einem Fall (28) werden schulorganisatorische Gründe in Form von Ermangelung einer adäquaten Vertretung angeführt, die von vornherein nur eine Auszeitlänge von einem halben Jahr eröffneten. Bei der Befragten handelt es sich nach eigenen Angaben um einen „Exot[en]“ (28: 60), der nicht einfach im Regelschulbetrieb ersetzt werden kann. Aus dem selben Grund fand in einem anderen Fall (16) zunächst eine Ablehnung des Sabbaticalanspruchs von Seiten des Schulamts und in einem weiteren (09) auf persönliches Betreiben hin statt. Im außerschulischen Bereich wird dieser Problematik grundsätzlich (Glaubrecht et al. 1988; Seifert 1996; Teriet 1976) und im Kontext der Abwesenheit von Leistungsträgern in Schlüsselpositionen (Büchi et al. 2003), dem Verlust von Spezialwissen (Gutmann 1999) und der Unternehmensgröße (Goldston 1973) Beachtung gezollt (Priebe 2008). Parallelen zu den vorliegenden Ergebnissen sind eindeutig gegeben für alle Lehrkräfte mit berufsbildenden Fächern (09: Technologie Grafikdesign; 16: Gestaltungstechnik Schauwerbe; 23: Holztechnik; 28: Labortechnik), die einhergehen mit kleinen Abteilungen und geringer Personaldichte.

Inwieweit Lehrkapazitätsprobleme und sich abzeichnender Vertretungsmangel, wie von Schönwälder et al. (2003) postuliert, bereits vor einer (ersten) Antragsstellung abschrecken, kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse nur vermutet werden. In drei Fällen (09; 15; 16) wurde der ursprüngliche Sabbaticalanspruch zunächst abgelehnt (zweimal aus Gründen mangelnder Vertretung: 15; 16) und schließlich bezüglich Dauer (15) und Zeitpunkt (09; 16) modifiziert genehmigt. Da sich alle drei dennoch auf eine Auszeit einließen, lässt sich über die ansonsten abschreckende Wirkung solcher und anderer schulorganisatorischer Bedingungen nur mutmaßen. In einem Fall (28) findet sich eine Bestätigung hinsichtlich der Option einer Wiederholung, die aufgrund organisatorischer Belastung insbesondere vor Antritt und aus Ermangelung einer adäquaten Vertretung abgelehnt wird. Soweit Vertretungen vorhanden gewesen sind, werden sie auch im Nachhinein überwiegend (8 von 13) positiv beurteilt (04; 06; 09; 11; 12; 19; 23; 27). Selten erscheinen sie im Ganzen (08; 15; 16) oder in Teilen (23; 27) nicht gelungen zu sein. Ersteres wird mit einem guten Arbeitsklima in Verbindung gebracht, sowohl als Konsequenz (23; 27) als auch zur Unterstützung (19; 04) eines solchen. Der Aspekt Begegnung schlechter Arbeitsmarktsituationen und verpflichtende Neubesetzung mit dem der Arbeitsausfall

des Sabbaticalnehmenden kompensiert werden sollte/ könnte (Hanau 1996; Klemm 1994; Krauss 1997; Radtke, Schweins 1986), wurde von den Interviewten nur in zwei Fällen (21; 23) aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung lässt sich feststellen, dass diese Chance fast überhaupt nicht genutzt wird. Einmal (23) wird ein externer Tischlermeister zur Vertretung eingestellt, einmal eine externe Junglehrerin (13) und einmal ein Referendar (09). In einem Fall (07) wird erklärt, dass Erleichterung auf Seiten der Schulleitung habe beim eigenen Weggang geherrscht, weil ein Stundenüberhang an der Schule bestand. Die umgekehrte Situation stellt sich für den Zeitraum des Ansparens dar, wenn dieser mit Mehrarbeit für den sich im Sabbaticalvertrag Befindenden einhergeht. Der Sachverhalt der Deputatserhöhung trifft auf neun Befragte zu, wird schulorganisatorisch allerdings nur einmal (19) thematisiert und zwar dergestalt, dass die eigene Mehrarbeit reibungslos in den Schulalltag mithilfe der Schulleitungsplanung integriert werden konnte.

Die Rückkehr in den Schuldienst ist v. a. durch die persönliche Wiedereingliederung in den Berufsalltag bestimmt. Die bestehenden Vorbehalte im außerschulischen (Glaubrecht et al. 1988; Jost, Höreth 1997) sowie schulischen (Sieland, Tacke 2000) Kontext diesbzgl. konnten teilweise bestätigt werden. Neben schlechten Erfahrungen, werden auch gute mit einer entsprechenden Schulorganisation begründet. Dies gilt auch die Vorlaufzeit des Sabbaticals und den Eintritt in selbiges. Als unbefriedigend wahrgenommene schulorganisatorische Aspekte trugen zu Mehrbelastung in der Vorlaufzeit, als angenehm empfundenes Arbeitsklima (19; 20) und günstig interpretierte Schulorganisation (24; 25; 26) umgekehrt zu einem leichten Übergang bei. Der Wiedereinstieg wird von einem Entgegenkommen (09; 14; 27) auf Seiten der Schule berichtet und der Überraschung Ausdruck verliehen, hinsichtlich angenehmer Organisationsentscheidungen (12; 15; 19) und weder bestraft worden zu sein (08), noch als Lückenbüßer fungiert zu haben, dafür aber nicht wunschgemäß eingesetzt worden zu sein (11). Schulorganisatorische Aspekte bergen folglich gleichermaßen die Wirkungsfähigkeit in sich, das Wohl und Wehe eines Sabbicalteilnehmenden zu beeinflussen.

Kollegiale Unstimmigkeiten und Neid werden in der Phase des Wiedereinstiegs sechsmal (07; 09; 17; 20; 21; 28) deutlich vermerkt, was sich mit der Einschätzung von Personalverantwortlichen in der Wirtschaft deckt (Priebe 2008). Darüber hinaus gibt es Ansatzpunkte zur Reintegration der gewonnenen Erfahrungen in den Alltag. Schulisch spielt dies vor allem auf der persönlichen Ebene eine Rolle, wie die Ausführungen im Zusammenhang mit gesundheitlichen und bildungsorientierten Aspekten bereits zeigen konnten. Organisatorisch ist ein Bemühen, den

persönlichen Gewinn auch für die Schule nutzbar zu machen (Blackburn, Moisan 1986), kaum zu erkennen. Eine Interviewte (17) berichtet, dass von Seiten der Schulleitung nach der eigenen Auszeit der Wunsch nach einem Schulfeedback geäußert wurde. Ähnlich erfolgte in einem anderen Fall (08) die Aufforderung, einen Vortrag über die Auszeit zu halten. Beides verläuft sich dann im beruflichen Alltagsgeschäft. Zweimal wird die Missachtung der eigenen temporären Abwesenheit durch die Schulleitung explizit bedauert („[...] das hat für ihn [Schulleiter, S. H.] keine Relevanz irgendwie und würdigen tut er es sowieso nicht.“ 21: 50; ähnlich 22).

In einem weiteren Fall (26) wurde ein resümierendes Gespräch mit der Schulleitung von Seiten des Sabbaticalnehmers gesucht, ebenfalls ohne Erfolg. Diese Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Sabbaticalnehmendem und Mitgliedern der Schulleitung finden vermutlich auch darin ihre Begründung, dass keine Dienstverpflichtung für die Zeit des Sabbaticals besteht (auch Ruschhaupt-Husemann, Starr 1987) und die Schulleitung folglich keine Forderungen in dieser Hinsicht stellen darf.

Zu allen Zeiten spielt die schulinterne Organisation eine große Rolle für die subjektive Bewertung der Situation durch den Einzelnen. Dies deckt sich mit den Experteneinschätzungen, erhoben durch Sieland und Tacke (2000), die in schulinternen Organisationsschwierigkeiten einen wesentlichen Nachteil bei der Sabbaticalumsetzung identifizierten.

Eine angemessene Beratung und/ oder Hilfestellung zu einer theoriegeleiteten Selbstanalyse durch Personen der Schulorganisation, wie von Rotering-Steinberg (2000) befürwortet, erhielt keiner der befragten Lehrkräfte. Die Informationen bzgl. der grundsätzlichen Sabbaticalmöglichkeit entstammten, soweit rekapitulierbar (k. A.: 10x), bei zehn Interviewten aus schriftlichen Quellen, wie z. B. dem Amtsblatt. Eine Befragte (14) wählte die Sabbaticallänge von einem Jahr auf der Basis der Unkenntnis einer Alternative, eine andere (19) fühlte sich mangelhaft informiert hinsichtlich der Tatsache, dass die angesparten Stunden aus der ersten Phase des Sabbaticalvertrages ausschließlich für dessen Fortsetzung verwendet werden können. Auch der heimische Schulkontakt im Verlauf der Auszeit ging fast immer von Seiten des Sabbaticalnehmenden aus, nur fünf Befragte (05; 15; 17; 19; 21) berichteten von einem Anruf oder einem Brief auf Initiative der Schule, bspw. um über eine Teilabordnung (05) oder einen abschlägigen Bescheid bzgl. eines Versetzungsantrages (15) in Kenntnis gesetzt zu werden. Von einer konsequenten Verantwortungsübernahme durch die Schulen hinsichtlich Verbreitung, Vertretungsmodalitäten, Kontaktpflege und Wiedereingliederung, kann für die vorliegenden interviewten Lehrkräfte nur in Einzelfällen und wenn, ausschließlich in organisationaler Hinsicht gesprochen werden. Der

selten bestehende kontinuierliche Schulkontakt wird von den Befragten als neutral (16; 23; 28) bis nicht belastend (01; 04; 19) bewertet. Umgekehrt wird die bewusst gesuchte temporäre Schuldistanz als besonders positives Element der Auszeit beurteilt (6x: 01; 04; 09; 14; 20; 26). Vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung einer entsprechenden Zunahme an Hilfestellungen ambivalent zu beurteilen und wäre u. U. von den Sabbaticalnehmenden nicht immer erwünscht.

Insgesamt wird die Sabbaticaloption von den interviewten Lehrkräften positiv bewertet (13x: 02; 04; 05; 06; 07; 13; 14; 15; 17; 20; 21; 22; 26) und von allen grundsätzlich weiterempfohlen. Einmal wird aufgrund der eigenen Erfahrung bei der Antragstellung empfohlen, „beharrlich“ (16: 166) der Schule entgegenzutreten. Vier Befragte (04; 05; 07; 20) verstehen sie als Gewinn für Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden gleichermaßen, was sich mit den Einschätzungen einer Win-Win-Situation von Flüter-Hoffmann/ Solbrig (2003) und Meussen/ Stehr (2003) deckt. Sechs Lehrer/innen (6x: 02; 07; 09; 10; 19; 24) sprechen sich für eine mehrmalige Nutzung der Möglichkeit im Verlauf des Berufslebens aus, vier (02; 05; 07; 19) für eine verpflichtende Teilnahme, was teilweise ihre grundsätzliche Einstellung zu diskontinuierlichen Lebensläufen (6x: 01; 05; 06; 07; 09; 26) und ihre eigenen Biografieverläufe widerspiegelt. Diese Ansicht entspricht auch der Befürwortung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003; ähnlich Cisek 2001). Die im außerschulischen Kontext betonte Stärkung der Attraktivität des Arbeitgebers besonders in Form von Bindung an diesen (z. B. Büchi et al. 2003; Hoff 2001; Paege, Grieger 1999) findet thematisch in den geführten Interviews kaum Berücksichtigung. Indirekt können bewertende Aussagen, dass das Sabbatical ein „Privileg“ (21: 26; 22: 146; 26; 12) und ein „Geschenk des Arbeitgebers“ (05: 81; ähnlich 07) ist, als Hinweis auf eine entsprechende Interpretation gedeutet werden. Die relativ geringe Beachtung dieses Punktes hängt sicherlich v. a. mit der Tatsache zusammen, dass die befragten Lehrer/innen allesamt verbeamtet sind und ein Arbeitgeberwechsel für die Mehrheit von geringem Interesse ist.



## VII Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorliegende Studie bestätigt das Konzept der Bezugsdimensionen Selbstverständnis und berufliche Entwicklung für die frei wähl- und gestaltbare biographische Verortung eines Sabbaticals im Lehrerberuf.

Die postulierten Einflüsse von beruflicher Entwicklung und Selbstverständnis auf die Sabbaticalgestaltung zeigen sich z. B. bei der Wahl des Sabbaticalzeitpunkts, wenn die familiäre Situation thematisiert wird oder hinsichtlich der persönlichen Einstellung zu diskontinuierlichen Berufsverläufen. Ergänzt werden muss der potenzielle Inselcharakter, der das Sabbatical temporär stark von dem jeweils aktuellen Stand der beruflichen Entwicklung abkoppelt, wie etwa bei dem Motiv eines ‚Ruhestandstests‘.

Die Variablen Gesundheit und Bildung nehmen erheblichen Einfluss auf Sabbicalanlass, -ziele, -durchführung und -bewertung. Dies äußert sich explizit bspw. in dem Bedürfnis nach Schuldistanz (Belastungsreduktion) oder in dem Wunsch der beruflichen Zusatzqualifikation (Anpassungslernen). Implizit enthält eine ausgewogene Sabbicalgestaltung, die die eigenen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt und verschiedene Interessensorientierungen verfolgt, Aspekte der Ressourcenstärkung und Persönlichkeitsentfaltung.

Inwieweit die gewählten Interpretationsperspektiven der Kontinua Belastungsreduktion – Ressourcenstärkung und Anpassungslernen – Persönlichkeitsentfaltung den Ansprüchen aus Bildungspolitik und Wissenschaft an Lehrersabbaticals gerecht werden, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Als neuralgische Punkte der Sabbicalnutzung konnten insbes. die Übergänge, speziell die Rückkehr in den Berufsalltag identifiziert werden. Nach Hinweisen der Befragten erhalten speziell schulorganisatorische Momente eine besondere Gelingensbedeutung bei der individuellen und institutionellen Sabbicalimplementation. Die vorliegenden Ergebnisse testieren den befragten Lehrkräften nicht nur in diesem Kontext – wider aller Vorurteile – ein großes Maß an beruflichem Engagement.

### **Anregungen für weitere Forschung**

Zum einen wäre es interessant, die schulorganisatorische Implementierung genauer zu hinterfragen. Ausgehend von den vorliegenden Aussagen von Sabbicallehrkräften scheint an dieser Stelle ein großes Potenzial für Verbesserungen zu bestehen. Die Anregungen beziehen sich

sowohl auf potenzielle Sabbaticallehrer/-innen, denen bei einer positiven Entscheidungsfindung geholfen werden könnte, bei den Sabbaticallehrkräften selbst, die sich bislang hochgradig eigenständig für eine reibungslose Sabbaticaleinbindung in die Schulorganisation verantwortlich fühlen, als auch auf die jeweilige Schule, die bisher eher überraschend von Mitarbeiterauszeiten profitiert.

Zum zweiten erscheint es lohnenswert, die Vorstellungen und Hoffnungen, die von Außen an Lehrersabbaticals herangetragen werden, mit Hilfe von bspw. Experteninterviews, zu konkretisieren. Ein Abgleich individuellen Erlebens von Sabbaticalrealitäten und bildungspolitische Praxis sowie wissenschaftstheoretischen Vorstellungen würde die weitere Diskussion bereichern und Verbesserungsansätze weiter veranschaulichen.

Drittens wäre der Einsatz einer Längsschnittstudie empfehlenswert, um insbes. die individuelle und organisationale Wirksamkeit von Auszeiten im Lehrerberuf näher zu beleuchten. Gerade vor dem Hintergrund bildungspolitisch-wissenschaftlich hochtrabender Forderungen nach einer fest eingeplanten, selbstverständlich genutzten Institution Sabbatical im Lehrerberufsleben (z. B. Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003; Klemm 1996), sollte auch an dieser Stelle nicht in einem, „Andachtsmodell der Wirksamkeit“ (Oser 2001, 74) verharret werden. Die Tatsache, dass einer überwältigenden Mehrheit der in der vorliegenden Studie Befragten die Auszeit gefallen hat und nur im Ausnahmefall berufliche Folgebelastungen zum Burnout führten, erscheint allein nicht aussagekräftig genug für eine vollständige Bewertung der Sabbaticaloption.

Gleichzeitig ist an dieser Stelle die Warnung angebracht, dass eine reduzierte Berücksichtigung der Sabbaticalwirksamkeit auf formale Variablen von Belastungsreduktion und Anpassungslernen, vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse ebenso verkürzt erscheint. Bspw. der von mehreren Befragten betonte Selbsterfahrungsgehalt der Auszeit, würde dann vermutlich unberücksichtigt bleiben. Letztere ist aber „für Personen, die in helfenden Berufen arbeiten, [deshalb] so eminent wichtig, [weil, S. H.] [s]ich in andere einzufühlen und deren Welt und Wirklichkeit zu akzeptieren [...] nur möglich [ist], wenn diesem Tun die Einführung in die und Akzeptanz der eigenen Welt vorausgehen“ (Miller 1997b, 95, Umstellung und Anpassung S. H.).

### **Empfehlungen für die Praxis**

Für die Schulpraxis ergibt sich aus den Ergebnissen die Idee eines optimal verankerten Sabbaticaleinsatzes: Die Auszeit wäre dabei als Personalmanagementinstrument anerkannt und schulorganisatorisch fest institutionalisiert. Im Rahmen von Mitarbeiterjahresgesprächen würde

es wohlwollend und zielgerichtet thematisiert. Dies knüpft an aktuelle schulpolitische Entwicklungen an (z. B. Buhren, Rolff 2006), die solche im Rahmen einer konsequenten Personalführung einfordern (z. B. Dubs 2005). Die Auseinandersetzung mit gesundheits- und bildungsorientierten Inhalten in der Sabbaticalzeit wäre zwar keine Pflicht, könnte aber in diesem Rahmen entsprechend strategisch eingebunden und verhandelt werden. Einerseits würde so den bildungspolitischen und wissenschaftstheoretischen Forderungen (z. B. Rudow 1994; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001; Schönwälder et al. 2003; Sieland, Tacke 2000) verstärkt Rechnung getragen, andererseits die Autonomie und Kreativität der Sabbaticalnehmenden nicht beschnitten.

Eine Anonymität zusichernde Beratungsstelle, alternativ ein Sabbaticalcoach, hülfe optional bei Antragstellung, Zielfindung und Umsetzung einer Sabbaticalzeit. Die Interviewdaten spiegelten einen hohen Informationsbedarf besonders während der Entscheidungsphase hinsichtlich einer Auszeit wider. Darüber hinaus könnten bei konkreten individuellen Zielvorstellungen, Strategien für eine erfolgreiche Bearbeitung entwickelt und eine optimale Einbindung der Auszeit in die berufliche Entwicklung erreicht werden. Die Antragstellung zöge automatisch ein strategisch-perspektivisches Gespräch zwischen Vorgesetztem und Sabbaticalnehmendem nach sich. In diesem ginge es nicht um eine Rechtfertigung der Auszeitwahl, sondern um eine kooperative Klärung von Vertretungsregelungen u. Ä. Eine als gelungen oder als misslungen interpretierte Ab- und Übergabe schulischer Verantwortungen während der eigenen Abwesenheit prägt gemäß einiger Interviewaussagen wesentlich das gesundheitliche Belastungserleben verbunden mit der Erwartungshaltung gegenüber der Auszeit und den Einstieg in das Sabbatical.

Ebenso obligatorisch wäre ein entsprechendes Gespräch kurz vor Ablauf der Auszeit, das die Rückkehrmodalitäten und sich evtl. ergebende Veränderungen beidseitig in den Blick nähme und insbes. schulorganisatorisch berücksichtigte. Individuelle Kompetenzzuwächse könnten auf diese Weise leichter schulisch nutzbar und/ oder schulische Umstrukturierungen transparent gemacht werden. Letzteres könnte u. U. das Belastungserleben im Anschluss an die Auszeit positiv beeinflussen.

Abschließend würden Ergebnis und persönlicher Zugewinn sowie potenzieller schulischer Nutzen in einem weiteren Jahresgespräch offengelegt, wiederum nicht um der Rechtfertigung Willen sondern zur Erzielung einer möglichst hohen Sabbaticalwirksamkeit. Im Sinne von Clement (2005) könnten auch an dieser Stelle „Kompetenzstandards als globale Währung“ (ebd.

469) nutzbar gemacht werden, um „das Vorhandensein von Qualifikationen und Kompetenzen unabhängig von dem je durchlaufenen Bildungsangebot“ (ebd. 475) bescheinigen zu können.

Die Finanzierungsbedingungen eines Lehrersabbaticals blieben grundsätzlich bestehen, wären allerdings in Grenzen verhandelbar, wenn die Auszeit über die Gebühr im schulischen Sinne genutzt würde/ werden müsste, wie es bei einzelnen der befragten Lehrer/inne/n der Fall gewesen ist. Dies könnte Unzufriedenheiten aufgrund individuell wahrgenommenen Ungleichgewichts von persönlichen Vorleistung im Verhältnis zu schulischen Belastungen von vornherein entgegenwirken.

Ein solcher Sabbaticaleinsatz, der individuelle und bildungspolitisch-schulorganisationale Interessen verzahnt, würde die Sabbaticalnehmenden nicht wesentlich einschränken, sie aber gleichzeitig optimal auf ihrem Weg von der Entscheidung für eine Auszeit bis zum Wiedereinstieg in die aktive Berufstätigkeit begleiten. Gleichzeitig wäre ein reibungsloser Ablauf des Schulalltags sicher gestellt. Die Gelingensverantwortung könnte auf diese Weise auf mehrere Schultern verteilt und für eine echte Win-Win-Situation sorgen.

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ADD	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion
AT	Österreich
AU	Australien
AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
BayLBG	bayerisches Lehrerbildungsgesetz
BB	Brandenburg
B	Berlin
BE	Belgien
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOT	Burnout-Test
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BRRG	Beamtenrechtsrahmengesetz
bspw.	Beispielsweise
BW	Baden-Württemberg
BWL	Betriebswirtschaftslehre
BY	Bayern
BZL	Test zur Berufszufriedenheit von Lehrern
CA	Kanada
ca.	Circa
CH	Schweiz
CN	China
d. h.	das heißt
db (A)	Dezibel (A-Bewertung)
DBB	Deutscher Beamtenbund
DE	Deutschland
ders.	derselbe
DfES	Department for Education and Skills
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund

DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
dies.	dieselben
diesbzgl.	diesbezüglich
DK	Dänemark
ebd.	ebenda
EDV	elektronische Datenverarbeitung
ENHPS	europäisches Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen
et al.	et alii
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f./ ff.	folgende [Seite/n]
FOS	Fachoberschule
GB	Großbritannien
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GU	gemeinsamer Unterricht
GVBl.	Gesetz- und Verordnungsblatt
HB	Bremen
HBG	hessisches Beamtengesetz
HE	Hessen
HH	Hamburg
HKM	Hessisches Kultusministerium
HLVO	hessische Laufbahnverordnung
HSchG	hessisches Schulgesetz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
i. d. R.	in der Regel
IL	Israel
ILO	International Labour Organization
insb.	insbesondere
k. A.	keine Angaben
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleinere und mittlere Unternehmen
KTM	Konstanzer Trainingsmodell
LFB	Lehrer/innen/fortbildung

MA	Massachusetts
MASQT	Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes NW
MBI	Maslach-Burnout-Inventory
MI	Michigan
Mo	Moses
N	Umfang der Stichprobe
ndrtv	Norddeutscher Rundfunk/ Fernsehen
NH	New Hampshire
NI	Niedersachsen
NL	Niederlande
NW	Nordrhein-Westfalen
NY	New York (State)
NZ	Neuseeland
o. Ä.	oder Ähnliche(s)
o. S.	ohne Seiten(angabe)
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PA	Pennsylvania
PC	Personal Computer
PhV	Philologen-Verband
PL	Polen
PZI	problemzentriertes Interview
QI	qualitative Inhaltsanalyse
Rdn.	Randnummer(n)
RP	Rheinland-Pfalz
RU	Russland
S.	Seite
s.	siehe
S. H.	Stefanie Hoos
SC	South Carolina
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
sog.	so genannte
SV	Schüler/innen/vertretung

Tab.	Tabelle
taz	die tageszeitung
TH	Thüringen
u. a.	Unter anderem, und andere(s)
u. Ä.	und Ähnliche(s)
u.dgl.	und dergleichen
u. U.	Unter Umständen
UK	Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
US	Vereinigte Staaten von Amerika
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vbw	Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
vgl.	vergleiche
vs.	versus
VWL	Volkswirtschaftslehre
WHO	World Health Organization
WI	Wisconsin
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sabbaticalvertrag (Grundschemata).....	19
Abb. 2: Spezifische Begründungsmerkmale für die Einführung einer Sabbatical-Regelung in der Bundesrepublik Deutschland nach Ruschhaupt-Husemann/ Starr (1987, 15).....	20
Abb. 3: Rahmenkonzeption der Bealstungs-Beanspruchungs-Sequenz nach Rudow (1990, 6), orthogonalisiert S. H.....	68
Abb. 4: Struktur der Lehrerfortbildung nach Miller (1995, 29), orthogonalisiert S. H.....	89
Abb. 5: Konzeptionsidee.....	134
Abb. 6: Konzeption im Überblick .....	135
Abb. 7: Memobeispiel, hier ein Codememo in MAXqda2.....	150
Abb. 8: Auszug aus dem Kategoriensystem in MAXqda2.....	153
Abb. 9: Auszug aus dem Code-Matrix-Browser in MAXqda2 .....	155
Abb. 10: Alter der Probanden .....	157
Abb. 11: Berufsjahre der Probanden.....	159
Abb. 12: Unterrichtsfächer der Probanden (Mehrfachnennungen möglich).....	160
Abb. 13: Gewählter Ansparmodus der Probanden.....	162
Abb. 14: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbatical Anlass .....	179
Abb. 15: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalzeitpunkt.....	184
Abb. 16: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticallänge .....	190
Abb. 17: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalziele.....	194
Abb. 18: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalplanung .....	201
Abb. 19: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalgestaltung\ Phasen.....	207
Abb. 20: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalgestaltung\ Inhalte.....	209
Abb. 21: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Zukunftspläne .....	219

Abb. 22: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalvorlauf.....	222
Abb. 23: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticaldurchführung.....	228
Abb. 24: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbaticalfolgen .....	242
Abb. 25: Auszug MAXqda2 Code-Matrix-Browser: Sabbatical(-möglichkeit) allgemein .....	266

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Belastungen im Lehrerberuf, geordnet nach Ebenen nach (van Dick 1999, 39).....	41
Tab. 2: Strategien und Maßnahmen zur Ressourcenstärkung, Prävention und Intervention.....	70
Tab. 3: Das erstmalige und erneute Durchlaufen von Entwicklungsaufgaben in der Lebenszeit nach (Super 1994, 232) .....	125
Tab. 4: Die Phasen der beruflichen Entwicklung und das Selbstverständnis.....	130
Tab. 5: Kodierleitfaden .....	150
Tab. 6: Probanden – privat.....	158
Tab. 7: Probanden – beruflich.....	160
Tab. 8: Probanden – Sabbatical .....	162
Tab. 9: Theoriesynapse berufliche Entwicklung und Untersuchungsstichprobe nach Phasen ....	295
Tab. 10: Das Selbstverständnis nach Super (1994) in den beruflichen Entwicklungsphasen unter Berücksichtigung der Untersuchungsstichprobe .....	298

## Literaturverzeichnis

### A

Allmendinger, Jutta (Hg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich (1).

Allolio-Näcke; Lars; van Oorschot, Jürgen; Breidenstein, Georg; Breuer, Franz; Brüsemeister, Thomas et al. (2007): Kritik. In: *Erwägen Wissen Ethik (EWE)*, Jg. 18, H. 2, S. 208–276.

Altrichter, Herbert; Mayr, Johannes (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 164–184.

Antoni, Conny; Bungard, Walter (1989): Beanspruchung und Belastung. In: Roth, Erwin (Hg.): *Organisationspsychologie*. Göttingen [u. a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Praxisgebiete, Ser. 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3), S. 431–458.

Antonovsky, Aaron (1979): *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco [u. a.]: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Verl. (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 36).

Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Leue-Schack, Kerstin; Reh, Sabine; Schelle, Carla (1999): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Weinheim und München: Juventa (2), S. 97–122.

Arnold, Rolf (1996): Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. In: *Neue Sammlung*, Jg. 36, H. 1, S. 19–34.

Arnold, Rolf (1999): Vom "autodidactic" zum "facilitative turn". Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft - Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Analyse*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand, S. 3–14.

Arold, Helga (2004): Beanspruchungsmuster und Intervention. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 104–123.

Aronson, Elliot; Pines, Ayala M.; Kafry, Ditsa (1983): *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Avenarius, Hermann; Heckel, Hans (2000): *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 7., neubearb. Aufl. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.

### B

Baacke, Dieter (1979): Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hg.): *Aus Geschichten*

- lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa (Juventa-Paperback), S. 11–50.
- Bachler, Christopher J. (1995): Workers take leave of job stress. In: *Personnel Journal*, Jg. 74, H. 1, S. 38–48.
- Bachmann, Karl (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bader, Reinhard (2003): Personalentwicklung an Schulen. Gestalten - auch mit Unsicherheiten und Widersprüchen. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, Jg. 55, H. 3, S. 75.
- Baethge, Martin (1984): Qualifikation - Qualifikationsstruktur. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Wörterbuch der Erziehung*. Neuausg., 6. Aufl. München: Piper (Serie Piper, 345), S. 478–483.
- Baitsch, Christof (1985): Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Eine hermeneutische Analyse bei Industriearbeitern in einer sich verändernden Arbeitssituation. Bern: Lang (Europäische Hochschulschriften : Reihe 6, Psychologie).
- Ball, Stephen J.; Goodson, Ivor F. (1985): Understanding Teachers. Concepts and Contexts. In: Ball, Stephen J.; Goodson, Ivor F. (Hg.): *Teacher's lives and careers. Selected papers from a conference held Sept. 1983 at St. Hilda's College Oxford*. London: Falmer Press (Issues in education and training series, 3), S. 1–26.
- Bangert, Carsten (2002): Zwölf Impulse für mehr Zufriedenheit und Gesundheit im Lehrerberuf. In: *Pädagogisches Forum*, Jg. 30, H. 6, S. 450–455.
- Barkholz, Ulrich; Paulus, Peter (1998): Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept Projektergebnisse Möglichkeiten der Beteiligung. Gamburg: Verl. für Gesundheitsförderung Conrad.
- Barth, Anne-Rose (1992): Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Barthold, Hans-Martin (2001): Wie werde ich Lehrer? Handbuch Lehramtsstudium. Frankfurt am Main: Societäts-Verl.
- Bartz, Adolf; Burkard, Christoph (2002): Fortbildung für Schulleitungen. Was kann sie bewirken?; Ergebnisse der Transferevaluation der Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen).
- Bauer, Joachim (2004): Die Freiburger Schulstudie. In: *Schulverwaltung BW*, Jg. 13, H. 12, S. 159–264.
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe; Bock, Karin (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich (UTB für Wissenschaft Erziehungswissenschaft, 8194), S. 49–63.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München: Juventa (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).
- Bayerwaltes, Marga (2002): Große Pause! Nachdenken über Schule. München: Kunstmann.
- Beck, Christian; Ullrich, Heiner (1996): Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Jg. 88, H. 2, S. 198–213.

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Becker, Franz Josef E. (1990): Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung (Hg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 55–83.
- Becker, Fred G. (1994): Sabbatical. In: Becker, Fred G. (Hg.): Lexikon des Personalmanagements. München: Dt. Taschenbuch-Verl. [u. a.] (dtv, 5872 : Beck-Wirtschaftsberater).
- Becker, Georg E.; Gonschorek, Gernot (1989): Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension. In: Pädagogik, Jg. 41, H. 6, S. 16–23.
- Becker, Georg E.; Gonschorek, Gernot (1990): Das Burnout-Syndrom. Ursachen - Interventionen - Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 42, H. 10, S. 10–14.
- Becker, Peter (2001): Modelle der Gesundheit. Ansätze der Gesundheitsförderung. In: Höfling, Siegfried; Gieseke, Otto (Hg.): Gesundheitsoffensive Prävention. Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik. München: Atwerb-Verl., S. 41–53.
- Behrens-Tönnies, Ursula (1983): Wahrnehmung von Lehrer-Kollegen in Merkmalen des zwischenmenschlichen Geschehens sowie deren Förderung durch personenzentrierte Gesprächsgruppen. Hamburg: o. V.
- Belcher, Katherine F. (1913): The Sabbatical Year for the Public School Teacher. In: Educational Review, Jg. 45, H. May, S. 471–484.
- Bellenberg, Gabriele; Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus (2001): Stärkung der Einzelschule. neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Bellenberg, Gabriele; Thierack, Anke (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellmann, Lutz; Gewiese, Tilo (2003): Betriebliche Arbeitszeitstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 1996 - 1999 unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitszeitflexibilisierung. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW Verl. für Neue Wiss. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin/Forschung, 1007).
- Bengel, Jürgen; Belz-Merk, Martina (1997): Subjektive Gesundheitsvorstellungen. In: Schwarzer, Ralf (Hg.): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 23–41.
- Berndt, Jörg; Ströver, Frauke; Tiesler, Gerhart (2002): Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa (3), S. 263–281.
- Beyer, Horst-Tilo (1986): Betriebliche Arbeitszeitflexibilisierung. zwischen Utopie und Realität. München: Vahlen.
- Bickhoff, Maximilian (2004): Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften. 2., korrigierte Aufl. Eichstätt: diritto-Publ.
- Bielenski, Harald (2000): Erwerbswünsche und Arbeitszeitpräferenzen in Deutschland und Europa. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 53, H. 4, S. 228–237.

- Bieri, Thomas (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation. Tübingen. Eberhard-Karls-Universität, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97177921x&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=97177921x.pdf](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97177921x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=97177921x.pdf), zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Biermann, Michael (1998): Die ganz großen Ferien. "Sabbatjahr" lockte in Hessen bisher fast 400 Lehrer. In: Frankfurter Rundschau, Ausgabe D/R/S 87, 15.04.1998, S. 22.
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2003): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Berlin. Online verfügbar unter [http://deposit.ddb.de/ep/netpub/33/83/91/971918333/\\_data\\_stat/4\\_empfehlung\\_bildung.pdf](http://deposit.ddb.de/ep/netpub/33/83/91/971918333/_data_stat/4_empfehlung_bildung.pdf), zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hg.) (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wiss.-und-Technik-Verl.
- Blackburn, Vivienne; Moisan, Catherine (1986): The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community. Study Carried out on behalf of the commission of the European Communities, under the auspices of le laboratoire de pedagogie experimentale de l'Universite de Liege. Maastricht: Presses Interuniv. Europ.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6).
- Blaxter, Mildred (1990): Health and lifestyles. London [u. a.]: Travistock/Routledge.
- BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Komm. für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 90).
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 59–91.
- Blum, Adrian; Zaugg, Robert J. (1999): Praxishandbuch Arbeitszeitmanagement. Beschäftigung durch innovative Arbeitszeitmodelle. Chur [u. a.]: Rüegger.
- Böhmer, Maria (1983): Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz Forschungsberichte).
- Böhm-Kasper, Oliver; Bos, Wilfried; Körner, Sylvia C.; Weishaupt, Horst (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim und München: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 35).
- Bohnsack, Fritz (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 152–164.
- Boos-Nünning, Ursula (1979): Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbe-reitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts.: Hain.

- Borchert, Johann; Dahbashi, Abolfazl; Knopf-Jerchow, Heidrun (1992): *Innerschulisches Lehrertraining. Eine empirische Untersuchung zur Effektivität verbaler und videogestützter Rückmeldungen*. Heidelberg: Asanger.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3., überarb. Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Bös, Klaus; Brehm, Walter (1998): *Gesundheitssport. Ein Handbuch*. Schorndorf: Hofmann.
- Bosch, Gerhard (2001): *Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation*. In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.): *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma, S. 129–151.
- Bosse, Dorit; Dauber, Heinrich (2005): *Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf*. In: Dauber, Heinrich; Krause-Vilmar, Dietfried (Hg.): *Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung*. 2. erw. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, Julius, S. 55–82.
- Brehmer, Ilse (1987): *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Berlin: Frauen + Schule Verl.
- Brezinka, Wolfgang (1985): *Das Berufsethos der Lehrer. ein vernachlässigtes Problem der Bildungspolitik*. Bonn: AKVES.
- Brighouse, Tim (1995): *Teachers' Professional Development. a British innovation*. In: *Journal of Education for Teaching*, Jg. 21, H. 1, S. 69–73.
- Brockbartold, Heiko (2001): *Von der Stechuhr zur Vertrauenskultur*. In: *Personalwirtschaft*, Jg. 28, H. 1, S. 38–43.
- Brophy, Alfred L. (1959): *Self, Role, and Satisfaction*. In: *Genetic Psychology Monographs*, Jg. 59, H. 2, S. 263–308.
- Brose, Hanns-Georg (1986): *Einleitung. Berufsbiographie im Wandel*. In: Brose, Hanns-Georg (Hg.): *Berufsbiographien im Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 3–17.
- Brück, Horst (1978): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. ein Modell*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bruggemann, Agnes (1974): *Zur Unterscheidung verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit"*. In: *Arbeit und Leistung*, Jg. 28, H. 11, S. 281–284.
- Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter; Ulich, Eberhard (1975): *Arbeitszufriedenheit*. Bern [u. a.]: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, 17).
- Brüsemeister, Thomas (2003): *Zur Kopplung von Lehrkräften und Schulorganisation*. In: Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus D. (Hg.): *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript, S. 326–331.
- Buchberger, Friedrich; Buchberger, Irina (1999): *Didaktik/ fachdidaktik as integrative transformation science(-s). a science/ sciences of/ for the teaching profession?* In: *TNTEE Publications*, Jg. 2, H. 1, S. 67–83.
- Büchi, Chantal; Jagendorfer, Doris; Christen, Samuel; Hasler, Philipp (2003): *Sabbatical Modelle in der Praxis. Untersuchung bestehender Modelle und Vorschlag zur Implementierung. Im Auftrag der Novartis International AG Corporate Human Resources*. Solothurn/ CH.

Büchi, Werner (1992): Die aktive Laufbahngestaltung als Instrument zur Überwindung und Verhinderung der Inneren Kündigung. In: Hilb, Martin (Hg.): Innere Kündigung. Ursachen und Lösungsansätze. Referate einer Tagung. Zürich: Verl. Industrielle Organisation, S. 65–73.

Buchmann, Ulrike; Kell, Adolf (2001): Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förder-Kennzeichen: K 6116.00). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2006): Personalmanagement. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 450–544.

Burgess, John; Sullivan, Anne; Strachan, Glenda (2002): Long Service Leave in Australia. Rationale, Application and Policy Issues. In: Australian Bulletin of Labour, Jg. 28, H. 2, S. 21–38.

Burisch, Matthias (1989): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin [u. a.]: Springer.

Burmester, Silke (2001): Aussteiger auf Zeit. In: Modern Living, H. 9, S. 108–111.

Buschmann, Ingrid; Gamsjäger, Erich (1999): Determinanten des Lehrer-Burnout. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 46, H. 2, S. 281–292.

Butt, Richard L. (1984): Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. In: Halkes, Rob; Olson, John (Hg.): Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education - International Symposium Proceedings. Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 95–102.

## C

Campbell, Robert E.; Heffernan, James M. (1983): Adult Vocational Behavior. In: Walsh, W. Bruce; Osipow, Samuel H. (Hg.): Handbook of Vocational Psychology. Foundations. Theory, Research and Practice. Hillsdale US-NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (1), S. 223–260.

Candová, Antónia (2005): Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie. Dissertation. Erlangen. Uni Erlangen, Philosophische Fakultät I - Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2005/157/pdf/Dissertation.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.

Caspari, Daniela (2001): Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: Finkbeiner, Claudia; Schnaitmann, Gerhard W. (Hg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 331–351.

Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

Cecil, Marc A.; Forman, Susan G. (1990): Effects of Stress Inoculation Training and Coworker Support Groups on Teachers' Stress. In: Journal of School Psychology, Jg. 28, H. 2, S. 105–118.

Cheng, Yin Cheong (1994): Locus of Control as an Indicator of Hong Kong Teachers' Job attitudes and Perceptions of Organizational Characteristics. In: Educational Research, Jg. 87, H. 3, S. 180–188.

Cherniss, Cary (1980): Professional burnout in human service organizations. New York: Praeger (Praeger special studies).

Christ, Oliver; van Dick, Rolf; Wagner, Ulrich (2004): Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): Psychosomatische

Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, S. 113–119.

Cisek, Günter (2001): Vision einer natürlichen Lebensarbeitszeit. In: Marr, Rainer (Hg.): Arbeitszeitmanagement. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 33–49.

Clement, Ute (2000): Internationaler Wandel der Zielbegriffe in der beruflichen Weiterbildung. Bildung - Qualifikation - Kompetenz. In: Peters, Otto (Hg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, 40/ November, S. 1–20.

Clement, Ute (2005): Kompetenzstandards als globale Währung beruflicher Qualifizierung? In: Bildung und Erziehung (BuE), Jg. 58, H. 4, S. 469–482.

Combe, Arno (1999): Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung. Schulentwicklung, Partizipation, Biographie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 111–137.

Combe, Arno (2000): Überlegungen zum Belastungsbegriff und ein Balancemodell von Belastungen in Schulentwicklungsprozessen. In: Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Schelle, Carla; Reh, Sabine (Hg.): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher, 40), S. 15–22.

Combe, Arno; Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 25).

Combe, Arno; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.) (1997): Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe).

Cooper, Lewis B. (1932): Sabbatical Leave for college teachers. Florida: Univ. (University of Florida Publ. Ed. : Ser. 1,1).

## D

Dann, Hanns-Dietrich; Humpert, Winfried (2002): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.), Jg. 48, H. 2, S. 215–226.

Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 290–301.

Dauber, Heinrich; Vollstädt, Witlof (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule (DDS), Jg. 96, H. 3, S. 359–369.

Daus, Jessica; Pietzner, Verena; Höner, Kerstin; Scheuer, Rupert; Melle, Insa; Neu, Christoph et al. (2004): Untersuchung des Fortbildungsverhaltens und der Fortbildungswünsche von Chemielehrerinnen und Chemielehrern. In: Chemie konkret (CHEMKON), Jg. 11, H. 2, S. 79–85.

Deller, Christian (2004): Evaluation flexibler Arbeitszeitmodelle am Beispiel einer Unternehmensberatung. Die motivationalen Auswirkungen verschiedener Sabbatical- und Teilzeitprogramme aus Teilnehmersicht. München: Hampp.

Dewe, Bernd (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 14).

DGfE (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 12, H. 23, S. 20–39.

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe; Psalmen und Neues Testament ; ökumenischer Text (2006). Stuttgart: Verl. Kath. Bibelwerk.

Dobischat, Rolf; Ahlne, Eva (2003): Fazit: Die Integration von Arbeits- und Lernzeiten. Eckpunkte eines Gestaltungsrahmens. In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut; Ahlne, Eva (Hg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin: Ed. Sigma, S. 255–270.

Döbrich, Peter (1994): Gründe für eine Veränderung der Lehrerarbeitszeit in Hessen. ein Gutachten. In: Marg, Hans (Hg.): Bildung sichern. Wiesbaden, S. 39–66.

Döbrich, Peter; Klemm, Klaus; Knauss, Georg; Lange, Hermann (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundsbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. Paris. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/56/38/31076222.pdf>, zuletzt geprüft am 05.05.2006.

Döbrich, Peter; Plath, Ingrid; Trierscheidt, Heinrich (1999): ArbeitsplatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen. Frankfurt am Main: Gesellschaft z. Förd. Päd. Forsch.

Doppke, Michael; Richter, Thomas (2002): Personalführung, Jahresgespräche, Führungsfeedback. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 101).

Downing, Dick; Watson, Ruth; Johnson, Fiona; Lord, Pippa; Jones, Megan; Ashworth, Mary (2004): Sabbaticals for Teachers. An Evaluation of a Scheme Offering Sabbaticals for Experienced Teachers Working in Challenging Schools. Nottingham. Online verfügbar unter <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR547.pdf>, zuletzt geprüft am 15.02.2005.

Drewes, Ralf (1993): Identität. Der Versuch einer integrativen Neufassung eines psychologischen Konstruktes. eine qualitative Untersuchung mit jungen Erwachsenen. Münster [u. a.]: Waxmann.

Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2. Aufl. Stuttgart: Steiner.

Dumser, Patricia Mahoney (1991): Mini-Sabbaticals Widen a Teacher's World. In: Educational Leadership, Jg. 49, H. 3, S. 77–78.

## E

Edelhoff, Christoph (1988): Lehrer-Bildung. Oder: Die Schule verändert sich nicht, wenn sich die Lehrer nicht verändern. In: Pädagogik, Jg. 40, H. 7/8, S. 68–71.

Edelwich, Jerry; Brodsky, Archie (1980): Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professions. New York: Human Sciences Pr.

Eells, Walter C.; Hollis, Ernest V. (1962): Sabbatical Leave in American Higher Education. Origin, Early History and Current Practices. Washington: U.S. Government Printing Office (Bulletin / U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 17).

Egbringhoff, Julia; Kleemann, Frank; Matuschek, Ingo; Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemb.

Ehmann, Christoph (2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. In: Balzer, Carolin; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, W, S. 103–134.

Eigler, Gunther; Nenniger, Peter (1983): Möglichkeiten und Grenzen einer Interessenorientierten Lehrerfortbildung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 11, H. 3, S. 227–243.

Ekholm, Mats; Meyer, Hilbert; Meyer-Dohm, Peter; Schratz, Michael; Strittmatter, Anton (1996): Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission. Düsseldorf: Concept-Verl. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, 56).

Elsik, Wolfgang (1994): Innere Kündigung. In: Dichtl, Erwin; Issing, Otmar (Hg.): Vahlens großes Wirtschaftslexikon. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Beck [u. a.] (2, F - K., S. 646 - 1265), S. 993–994.

Englander, Meryl E. (1960): A Psychological Analysis of Vocational Choice. Teaching. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 7, H. 4, S. 257–264.

Enzmann, Dirk; Kleiber, Dieter (1989): Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.

Epstein, Seymour (1979): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 15–45.

Eurybase (Hg.) (2006/07): Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Eurydice European Unit. Brussels. Online verfügbar unter [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE\\_DE\\_C3.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_DE_C3.pdf), zuletzt geprüft am 20.10.2008.

Eurydice (Hg.) (2003): Der Lehrerberuf in Europa. Profil, Tendenzen und Anliegen. Beschäftigungsbedingungen und Gehälter. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel. Online verfügbar unter <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/040DE/>, zuletzt geprüft am 19.09.2006.

## F

Faller, Michael (1993): Innere Kündigung. Ursachen und Folgen. 2., überarb. und erw. Aufl. München [u. a.]: Hampp (Reihe Personalforschung, 8).

Faltermaier, Toni (1994): Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln. Weinheim: Beltz.

Faltermaier, Toni (1995): Alltägliche Krisen und Belastungen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Wolff, Stephan; Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 305–319.

Faltermaier, Toni; Kühnlein, Irene; Burda-Viering, Irene (1998): Gesundheit im Alltag. Laienkompetenz in Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung. Weinheim und München: Juventa.

Faltermaier, Toni; Mayring, Philipp; Saup, Winfried; Strehmel, Petra (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 563).

Fankhauser, Rainer (1999): Country Report: Austria. Recent developments in legislation on education in Austria; Schools. In: European Journal for Education Law and Policy, Jg. 2, H. 2, S. 185–187.

- Farber, Barry A. (1991): "Burnout" bei Lehrern. Annahmen, Mythen, Probleme. In: Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 50), S. 217–230.
- Faulstich, Peter; Schmidt-Lauff, Sabine (2000): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, Peter (Hg.): Innovation in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 73–91.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fessler, Ralph; Christensen, Judith C. (1992): The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers. Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers. Boston [u. a.]: Allyn and Bacon.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.), Jg. 52, H. 51. Beiheft, S. 267–282.
- Filipp, Sigrun-Heide (1979): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung. In: Philipp, Sigrun-Heide (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 129–152.
- Filipp, Sigrun-Heide (1990a): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, Sigrun-Heide (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 2., erw. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union, S. 3–52.
- Filipp, Sigrun-Heide (1990b): Lebensereignisforschung. eine Bilanz. In: Philipp, Sigrun-Heide (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 2., erw. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union, S. 293–327.
- Fischer, Dietlind (1986): Institutionen der Lehrerfortbildung. Dokumentation zur Organisation und Struktur staatlicher und kirchlicher Lehrerfortbildung. Münster: Comenius-Inst. (Dokumentation, 7).
- Fischer, Lorenz; Eufinger, Andrea (1991): Zur Differenzierung von Formen der Arbeitszufriedenheit mit unterschiedlichen Meßverfahren. In: Fischer, Lorenz; Borg, Ingwer (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Verl. für Angewandte Psychologie (Beiträge zur Organisationspsychologie, 5), S. 115–131.
- Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Wolff, Stephan; Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 147–173.
- Flick, Uwe (Hg.) (1998): Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. Weinheim und München: Juventa.
- Flick, Uwe (2004): Zur Qualität qualitativer Forschung. Diskurse und Ansätze. In: Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko; Lauterbach, Andreas (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–63.

- Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* vollst. überarb. und erw. Neuausg., 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55654).
- Flüter-Hoffmann, Christiane; Solbrig, Jörn (2003): *Arbeitszeitflexibilisierung. Erfolgskonzept auch für kleine und mittlere Unternehmen.* Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Forneck, Hermann J.; Schriever, Friedericke (2001): *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf.* Bern: hep verlag.
- Forum Bildung (Hg.) (2001): *Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht.* Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band06.pdf>, zuletzt geprüft am 19.09.2006.
- Franke, Alexa (1993): *Die Unschärfe des Begriffs "Gesundheit" und seine gesundheitspolitischen Auswirkungen.* In: Franke, Alexa; Broda, Michael (Hg.): *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept.* Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft f. Verhaltenstherapie, S. 15–34.
- Franse, Stephan R. (1994): *How I Spent My Sabbatical Semester.* In: *Contemporary Education*, Jg. 65, H. 3, S. 167–169.
- Franzkowiak, Peter (2004): *Belastung und Bewältigung/ Stress-Bewältigungs-Perspektive.* In: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung.* 5. Aufl. Schwabenheim a.d. Selz: Sabo (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 6), S. 18–21.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2006): *Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG), vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243) und 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S. 376, 378).*
- Freistaat Bayern (2007): *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz. BayLBG, vom 12. Dezember 1995, zuletzt geändert durch § 1 G zur Änd. des Bayerischen LehrerbildungsG v. 24.7.2007.*
- Freudenberger, Herbert J. (1974): *Staff Burn-Out.* In: *Journal of Social Issues*, Jg. 30, H. 1, S. 159–165.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): *Interviewtechniken. ein Überblick.* In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Studienausgabe 2003. Weinheim und München: Juventa, S. 371–395.
- Fried, Lilian (1997): *Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung.* In: Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes (Hg.): *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext.* Opladen: Leske + Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 19–54.
- Frieling, Ekkehart; Sonntag, Karlheinz (1999): *Lehrbuch Arbeitspsychologie.* 2., vollst. überarb. Aufl. Bern [u. a.]: Huber.
- Fritzel, Ildiko; Vaterrodt, Jan C. (2002): *Flexible Auszeit für Berater.* In: *management & training*, Jg. 29, H. 2, S. 14–15.
- Früh, Werner (2001): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis.* 5., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verl.-Ges. (Reihe Uni-Papers).

Fuchs, Anke H. (1979): Zur Analyse des Lehrerberufs. Ein Anforderungsanalytischer Entwurf. In: Berndt, Jörg; Busch, Dirk; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Bremen: Univ. (2), S. 118–246.

Fullan, Michael (1982): The new meaning of educational change. New York: Teachers College Columbia Univ.

Fuller, Frances F. (1969): Concerns of Teachers. A Development Conceptualization. In: American Educational Research Journal, Jg. 6, H. 2, S. 207–226.

Fuller, Frances F.; Bown, Oliver H. (1975): Becoming a Teacher. In: Ryan, Kevin (Hg.): Teacher Education. Chicago US-IL: Univ. of Chicago Press (The yearbook of the National Society for the Study of Education, 74,2), S. 25–52.

Füller, Christian (2002): Deutsche LehrerInnen sind reif für die Klinik. In: die tageszeitung (taz), Ausgabe 6927, 11.12.2002, S. 14.

## G

Gamsjäger, Erich; Sauer, Joachim (1996): Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 43, H. 1, S. 40–56.

Garz, Detlef (1989): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Opladen: Westdt. Verl. (WV-Studium Sozialwissenschaft, 158).

Gaziel, Haim H. (1995): Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 14, H. 4, S. 331–338.

Gehrmann, Axel; Hübner, Peter (1997): Sozialer Wandel statt Transformation? In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.), H. 37. Beiheft, S. 375–393.

Gerding, Masha (2000): Von der Lust auszusteigen. Soziologische Anmerkungen zur Wahl des Sabbatjahres. In: Neue Deutsche Schule, Jg. 52, H. 11, S. 15.

Geulen, Dieter (1987): Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 7, H. 1, S. 2–25.

GEW (Hg.) (1985): Das Fortbildungsjahr. Frankfurt/ Main.

GEW (Hg.) (2007): Synopse über Regelungen zum Sabbatjahr in den einzelnen Bundesländern. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary27978/SYN%20Sabbatjahr%202007.pdf>, zuletzt geprüft am 05.05.2008.

GEW BW (2004): Mehr als 3200 mal bewilligt. In: bildung & wissenschaft (b&w), H. 7-8, S. 32. Online verfügbar unter <http://www.gew-bw.de/Sabbatjahr.html>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.

GEW Hauptvorstand (Hg.) (2001): Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes. Frankfurt/ Main. Online verfügbar unter <http://wissenschaft.gew.de/Binaries/Binary10565/eckpunkte.pdf>, zuletzt geprüft am 05.05.2008.

Glaubrecht, Helmut; Wagner, Dieter; Zander, Ernst (1988): Arbeitszeit im Wandel. Möglichkeiten und Formen der Arbeitszeitgestaltung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Haufe.

Glumpler, Edith (1997): Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. Dortmund: IADS (Berichte aus dem IADS, 13).

- Goldston, Eli (1973): Executive sabbaticals. About to take off? In: Harvard Business Review, Jg. 51, H. September-October, S. 57–68.
- Golembiewski, Robert T.; Munzenrider, Robert; Carter, Diane (1983): Phases of Progressive Burnout and Their Work site Covariants. Critical Issues in OD Research and Praxis. In: The Journal of Applied Behavioral Science, Jg. 19, H. 4, S. 461–481.
- Graudenz, Ines; Plath, Ingrid; Kodron, Christoph (1995): Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen Wirkungen Erwartungen. eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. (Gesellschaft und Bildung, 10).
- Griefahn, Barbara (2003): Arbeitswelt und Gesundheit. In: Hurrelmann, Klaus; Laaser, Ulrich (Hg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 3. Aufl.: Juventa (Juventa-Handbuch), S. 443–466.
- Grimm, Matthias Alexander (1993): Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Europäische Hochschulschriftenreihe 6, Psychologie, 409).
- Gruber, Elke (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. eine sozialhistorische Studie. 2., durchges. und erg. Aufl. München: Profil-Verl. (Bildung, Arbeit, Gesellschaft, 19).
- Grunder, Hans-Ulrich; Bieri, Thomas (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern [u. a.]: Haupt.
- Gruschka, Andreas (2001): Bildung. unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.), Jg. 47, H. 5, S. 621–639.
- Gudjons, Herbert (1993): Entlastung im Lehrerberuf. Notwendigkeit zwischen Bildungspolitik und seelischer Gesundheit. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 81–89.
- Guski, Rainer (1987): Lärm. Wirkungen unerwünschter Geräusche. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber (Aus dem Programm HuberPsychologie Sachbuch).
- Gutmann, Joachim (1999): Individualisierung der Arbeitszeit. Kienbaum und Partner GmbH. In: Gutmann, Joachim (Hg.): Arbeitszeitmodelle. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 37–54.

## H

- Haag, Ludwig; Mischo, Christoph (2003): Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien? Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 35, H. 1, S. 37–48.
- Hackl, Dagmar (2003): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Austria. Wien: Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur.
- Haedayet, Walter-Felix S. (2000): Lehrerarbeit im Spannungsfeld von beruflicher Belastung und Gesundheitsförderung. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung einer Befragung von pensionierten Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften. Hamburg. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/474/Lehrergesundheit.pdf> / <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=963271342> , zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Haenisch, Hans (1992): Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs

zu und der Informationen über Lehrerfortbildung. Soest: Soester Verlagskontor (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen).

Haenisch, Hans (1994): Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis. Soest: Landesinst. für Schule und Weiterbildung NRW.

Haenisch, Hans (1995): Was bewirkt Lehrerfortbildung in der Schule? Eine Untersuchung der Wirkungen ausgewählter Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinst. für Schule und Weiterbildung NRW.

Haenisch, Hans; Reckmann, Herbert (1992): Problembereiche des Lehrerhandelns. Stellungnahmen und Bewertungen der Schulaufsicht zur Lehrerfortbildungspraxis in Nordrhein-Westfalen. [Modellversuch Entwicklung und Erprobung qualitativer und quantitativer Planungsverfahren in der Lehrerfortbildung]. 2. Aufl. Soest: Soester Verl.-Kontor.

Halasz, Gábor (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht ; Deutschland.

Hanau, Peter (1996): Arbeitszeitflexibilisierung im öffentlichen Dienst. In: Zeitschrift für Beamtenrecht, Jg. 44, H. 7, S. 199–202.

Hand, Brian; Tregust, David F. (1994): Teachers' Thoughts about Changing to Constructivist Teaching/ Learning Approaches within Junior Secondary Science Classrooms. In: Journal of Education for Teaching, Jg. 20, H. 1, S. 97–112.

Händle, Christa (1995): Lehrerausbildung (Geschichte). In: Huber, Ludwig (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, Dresden: Klett-Verl. für Wissen und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10), S. 616–623.

Hansis, Hermann (2002): Die Berufseingangsphase gestalten. eine Aufgabe schulischer Personalentwicklung und individueller beruflicher Lernkonzepte. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 54, H. 6, S. 203–207.

Hartmann, Petra (1991): Wunsch und Wirklichkeit. Theorie und Empirie sozialer Erwünschtheit. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

Havighurst, Robert J. (1954): Development Tasks and Education. 2nd rev. ed. New York US-NY: Longmans Green and Co.

Hay, John E. (1966): Self-Ideal Congruence Among Engineering Managers. In: The Personnel and Guidance Journal, Jg. 44, H. June, S. 1084–1088.

Hecker, Roland (1994): Lärmbelastung in der Schule. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (Z. Arb. wiss.), Jg. 48, H. 2, S. 90–98.

Heisig, Ulrich (1999): Ende des Normalarbeitsverhältnisses? Neue Formen der Arbeits(zeit)gestaltung. In: Endl, Hans-L; Heisig, Ulrich; Holland, Jürgen (Hg.): TeilZEIT. Lebensqualität trotz Beschäftigungskrise. Hamburg: VSA-Verl., S. 12–29.

Heitmann, Hartmut; Hoffmann, Frank-Peter; Mattusch, Norbert (2002): Motivation, Zielvereinbarungen, Entgeltregelungen. Grundlagen der Personalentwicklung II. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 102).

Heitzmann, Berit (2004): Lehrer in der Rehabilitation. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, S. 124–140.

Heizmann, Günter (1997): Fortbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen. In: Müller, Alfred; Gampe, Harald; Rieger, Gerald; Risse, Erika (Hg.): *Leitung und Verwaltung einer Schule. Praxishilfen Schule*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand, Hermann, Verlag GmbH, S. 259–272.

Helsper, Werner; Herwartz, Leonie; Terhart, Ewald (2001): Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.)*, Jg. 47, H. 2, S. 251–269.

Henniges, Hasso von (1979): Gewünschte Arbeitszeit vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer. Sonderauswertung aus der Voruntersuchung des BiBB/ IAB-Projektes "Qualifikationsverwertung und berufliche Mobilität". In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, Jg. 12, H. 3, S. 270–275.

Hentig, Hartmut von (1981a): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: *Neue Sammlung*, Jg. 21, H. 2, S. 100–114.

Hentig, Hartmut von (1981b): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: *Neue Sammlung*, Jg. 21, H. 2, S. 221–245.

Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 301–311.

Herrmann, Dorothea (2004): *Kommunikationsgestaltung, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement*. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.

Herrmann, Ulrich (2003): "Bildungsstandards". Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.)*, Jg. 49, H. 5, S. 625–639.

Hertrampf, Herbert; Herrmann, Ulrich (1999): "Lehrer" - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Leherpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Weinheim und München: Juventa (2), S. 49–71.

Herzberg, Frederick; Mausner, Bernard; Snyderman, Barbara B. (1959): *The motivation to work*. 2. ed. New York [u. a.]: Wiley.

Herzog, Silvio (2007): *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie).

Herzog, Walter; Hollenstein, Armin (2007): Erwägungssynopse. Flurbereinigung im Feld der Qualitativen. In: *Erwägen Wissen Ethik (EWE)*, Jg. 18, H. 2, S. 293–312.

Hess, Barbara (2002): *Sabbaticals. Auszeit vom Job. wie Sie erfolgreich gehen und motiviert zurückkommen*. Frankfurt am Main: FAZ-Inst. für Management- Markt- und Medieninformationen.

Hess, Martin (1988): *Individuelle Arbeitszeitsysteme für Führungskräfte*. Zugl.: St. Gallen, Hochsch., Diss., 1988. Grösch: Rüegger (Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für Arbeit und Arbeitsrecht an der Hochschule St. Gallen, 2).

Heyse, Helmut (2003a): *Lehrergesundheit. zwischen individueller Verantwortung und kollegialer Schulgestaltung*. In: *Lernende Schule*, Jg. 22, H. 6, S. 9–13.

Heyse, Helmut (2003b): *Lärmende Schule? Aufsichts- und Dienstdirektion Rheinland-Pfalz, Projekt Lehrergesundheit*. Trier. Online verfügbar unter [http://www.nibis.de/~auge/seiten/themen/laerm\\_gru\\_cs/docs/Laermende\\_Schule.pdf](http://www.nibis.de/~auge/seiten/themen/laerm_gru_cs/docs/Laermende_Schule.pdf), zuletzt geprüft am 20.10.2008.

- Heyse, Helmut (2004): Lehrergesundheit. eine Herausforderung für Schulen und Schuladministration. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, S. 223–239.
- Hilb, Martin (1992): Das standardisierte Mitarbeitergespräch als Instrument zur Diagnose der Inneren Kündigung. In: Hilb, Martin (Hg.): Innere Kündigung. Ursachen und Lösungsansätze. Referate einer Tagung. Zürich: Verl. Industrielle Organisation, S. 53–64.
- Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri Peter (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 7).
- HKM (1996): Arbeitsplatz Schule. flexiblere Arbeitszeiten für Lehrkräfte ab 1996. Presseinformation Nr. 69 vom 7. Dezember 1995. In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, Jg. 49, H. 1, S. 43–44.
- HKM (2005): Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes. HLbG-UVO, vom 16. März 2005 (Gült. Verz. Nr. 7014).
- HKM (2006): Statistik zu hessischen Lehrkräften mit Sabbateintrag. Email vom 26.07.2006 an S. H.
- Hobfoll, Stevan E. (1989): Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. In: American Psychologist, Jg. 44, H. March, S. 513–524.
- Hobfoll, Stevan E.; Walfisch, Shlomo (1984): Coping with a Threat to Life. A Longitudinal Study of Self-Concept, Social Support, and Psychological Distress. In: American Journal of Community Psychology, Jg. 12, H. 1, S. 87–100.
- Höcker, Herrad (2000): Öffentlich geförderter Personal- und Organisationsentwicklung als beschäftigungswirksames Instrument. Aspekte des dänischen Jobrotationmodells. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Jg. 54, H. 2, S. 106–116.
- Höcker, Herrad (2001): Arbeitsumverteilung, Qualifizierung, Organisationsentwicklung und Jobrotation in Dänemark. In: Ulich, Eberhard (Hg.): Beschäftigungswirksame Arbeitszeitmodelle. Zürich: vdf Hochschulverl. an der ETH (Mensch, Technik, Organisation, 29), S. 165–211.
- Hoff, Andreas (1994): Kurzsabbatical. Möglichkeiten zur Arbeitsumverteilung auf der betrieblichen Ebene. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen.
- Hoff, Andreas (2001): Langzeit- und Lebensarbeitszeitkonto. Grundfragen und Entwicklungstrends. In: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, Jg. 53, H. 10, S. 550–553.
- Hoff, Andreas; Priemuth, Tobias (2001): Langzeitkonten heute und morgen. Ergebnisse einer Betriebsumfrage. In: Personalführung, Jg. 34, H. 10, S. 50–53.
- Hoff, Ernst-Hartmut (1985): Zur Einführung: Theoretische und empirische Forschungsprobleme bei der Verknüpfung von Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung. In: Hoff, Ernst-Hartmut; Lappe, Lothar; Lempert, Wolfgang (Hg.): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern [u. a.]: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, 40), S. 15–40.
- Hoff, Ernst-Hartmut (1992): Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Asanger.
- Höhn, Reinhard (1989): Die innere Kündigung in der öffentlichen Verwaltung. Ursachen - Folgen - Gegenmaßnahmen. Stuttgart [u. a.]: Moll.

- Holenweger, Toni (2001): Jahresarbeitszeit - Langzeitkonten - Lebensarbeitszeit. Die Ausdehnung des Zeithorizontes in der Arbeitszeitgestaltung. In: Marr, Rainer (Hg.): Arbeitszeitmanagement. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 83–98.
- Holland, John L. (1966): *The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Environments*. Waltham, Mass: Blaisdell (Topics in educational psychology).
- Holly, Mary Louise (1989): *Teacher Professional Development. Perceptions and Practices in the USA and England*. In: Holly, Mary Louise; Mcloughlin, Caven S. (Hg.): *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press (Issues in education and training series, 11), S. 173–203.
- Holtappels, Heinz Günter (1999): *Neue Lernkultur - veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen*. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Weinheim und München: Juventa (2), Bd. 2, S. 137–151.
- Holzapfel, Günther (1975): *Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz (Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, 18).
- Horstkemper, Marianne (2004): *Erziehungswissenschaftliche Ausbildung*. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 461–476.
- HR1 (10.08.2005): *Sabbatical. eine Auszeit nehmen vom Arbeitsstress*.
- Hron, Aemilian (1982): *Interview*. In: Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim und Basel: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 119–140.
- Huber, Günter L. (1995): *Computerunterstützte Auswertung qualitativer Daten*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Wolff, Stephan; Rosenstiel, Lutz von (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 243–248.
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim; Klatt, Maria (Hg.) (2002): *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, Ludwig (2001): *Stichwort: Fachliches LERnen. Das Fachprinzip in der Kritik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 4, H. 3, S. 307–331.
- Hüber, Heinz (1995a): *Die derzeitige Situation der Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Hauptschulen*. In: Spanhel, Dieter; Hüber, Heinz (Hg.): *Lehrersein heute - berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, Julius, S. 13–47.
- Hüber, Heinz (1995b): *Supervision. Hilfe zur beruflichen Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Spanhel, Dieter; Hüber, Heinz (Hg.): *Lehrersein heute - berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, Julius, S. 159–187.
- Huberman, Michael (1989): *The Professional Life Cycle of Teachers*. In: *Teachers College Record*, Jg. 91, H. 1, S. 31–57.
- Huberman, Michael; Grounauer, Marie-Madeleine; Marti, Jürg (1993): *The Lives of Teachers*. New York US-NY: Teachers College Press [u. a.].

Hübner, Peter; Werle, Markus (1997): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim und München: Juventa (1), S. 203–226.

Hurrelmann, Klaus (1988): Sozialisation und Gesundheit. Somatische psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, Klaus (1989): Human development and health. Berlin [u. a.]: Springer.

Hurrelmann, Klaus (2006): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 6., völlig überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, Klaus; Franzkowiak, Peter (2004): Gesundheit. In: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. 5. Aufl. Schwabenheim a.d. Selz: Sabo (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 6), S. 52–55.

## I

ILO/ UNESCO (Hg.) (1966): Recommendation concerning the Status of Teachers. Online verfügbar unter [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13084&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE &URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_PRINTPAGE &URL_SECTION=201.html), zuletzt geprüft am 27.06.2008.

Ingvarson, Lawrence; Greenway, Philip (1984): Portrayals of Teacher Development. In: The Australian Journal of Education, Jg. 28, H. 1, S. 45–65.

## J

Jehle, Peter (1996): Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Analyse amtlicher Materialien aus den alten Bundesländern. Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internationale Pädagogische Forschung.

Jehle, Peter; Gayler, Bärbel; Seidel, G. (2001): Zur Entstehung und Prävention der Dienstunfähigkeit bei Lehrpersonen. eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Deutsche Psychologen Akademie (Hg.): Psychologie am Puls der Zeit. Beiträge zum Psychologentag 2001. 21. Kongress für Angewandte Psychologie des BDP in Bonn. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 342–344.

Jehle, Peter; Krause, Peter (1994): Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern. Eine epidemiologische Pilotstudie. Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung.

Jehle, Peter; Nord-Rüdiger, Dietlinde (1989): Angst des Lehrers. Eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Jg. 6, H. 1, S. 193–217.

Jendrowiak, Hans-Werner; Kreuzer, Karl Josef (1980): Lehrer zwischen Angst und Auftrag. Düsseldorf: Schwann.

Joiko, Karin; Schauder, Martin; Wolff, Gertrud (2002): Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen - Gestalten. Dortmund, Berlin: Bundesanst. für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Gesundheitsschutz, 23).

Jost, Peter-J; Höreth, Tobias (1997): Flexibilisierung der Lebensarbeitszeit. Modelle und deren Einsatzmöglichkeit. In: Zeitschrift Führung + Organisation, Jg. 66, H. 3, S. 156–163.

Jürgens, Barbara (1998): Wie lernen Lehrer Lehrerverhalten? In: Praxis Schule 5-10, Jg. 9, H. 4, S. 34–38.

Jürgens, Eiko (2003): Fortbildungsbereitschaft und -notwendigkeit. Verantwortung für innere Schulreform. In: Lernwelten, Jg. 5, H. 2, S. 67–68.

Justus, Monika; Schmidt, Frank (1997): Gedanken zu einer Veränderung von Lehrer/innenarbeit am Gymnasium. In: Combe, Arno; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe), S. 158–171.

## K

Kade, Jochen (1983): Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 29, H. 6, S. 859–876.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik, Jg. 1, H. 1, S. 1–28.

Kanders, Michael; Rösner, Ernst; Rolff, Hans-Günter (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl-Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann (Hg.): Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa (Jahrbuch der Schulentwicklung, 9), S. 57–113.

Kasper, Horst (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen; Konflikte lösen. 2., unveränd. Aufl. Lichtenau, Weinheim, Basel: AOL; Beltz.

Katschnig, Tamara (2004): Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volksschullehrerinnen und -lehrern. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik).

Katzensteiner, Thomas; Welp, Cornelius (2001): Intensiv Kümmern. In: Wirtschaftswoche, Jg. 55, Ausgabe 50, 6.12.2001, S. 124–130.

Keim, Helmut (1999): Politische Strukturen der Weiterbildung. Arbeitsmarkt-, Tarif-, Fiskalpolitik und Weiterbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 62–78.

Kelchtermans, Geert (1990): Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. In: Pädagogische Rundschau (PR), Jg. 44, H. 3, S. 321–332.

Kelchtermans, Geert (1992): Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis. Eine biographische Perspektive. Werkstattbericht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 12, H. 3, S. 250–271.

Kelchtermans, Geert (1996): Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: Bildung und Erziehung (BuE), Jg. 49, H. 3, S. 257–276.

Keller, Josef A.; Novak, Felix (1993): Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe Praxisorientierungen Reformideen. Völlig überarb. u. aktual. Neuausg. Freiburg im Breisgau [u. a.]: Herder (Herder-Spektrum, 4218).

Kennedy, Mary (1998): Form and Substance in Inservice Teacher Education. Madison/ US-WI: Univ. of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education (Research Monograph, 13).

- Kerber, Bärbel (2002): Die Arbeitsfalle - und wie man sein Leben zurückgewinnt. Strategien gegen die Selbstausbeutung und für ein wertvolles Leben. Düsseldorf, Berlin: Metropolitan-Verl.
- Kieschke, Ulf (2003): Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens. Berlin: Logos.
- Kirkpatrick, Donald L. (1979): Techniques for Evaluating Training Programs. In: Training and Development Journal, Jg. 33, H. 6, S. 78–92.
- Kischkel, Karl-Heinz (1984): Zur Arbeitssituation von Lehrern. Eine empirische Untersuchung an Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik).
- Klatte, Maria; Meis, Markus; Nocke, Christian; Schick, August (2002): Akustik in Schulen. Könnt ihr denn nicht zuhören? In: Einblicke: Forschungsmagazin der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Jg. 16, H. 35, S. 4–8.
- Kleiber, Dieter; Enzmann, Dirk (1990): Burnout. Eine internationale Bibliographie. Göttingen [u. a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Kleine, Dorothea (2001): Sabbatical. Immer mehr Firmen bieten Mitarbeitern den Ausstieg auf Zeit. In: Focus, H. 9, S. 156–157.
- Klein-Schneider, Hartmut (1999): Flexible Arbeitszeit. Analyse und Handlungsempfehlungen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Edition der Hans-Böckler-Stiftung, 6).
- Klemm, Klaus (1994): Anregungen zum Umgang mit der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern. eine Expertise zum Zeitmanagement. In: Marg, Hans (Hg.): Bildung sichern. Wiesbaden (Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister, 7), S. 67–86.
- Klemm, Klaus (1996): Zeit und Lehrerarbeit. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl-Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann (Hg.): Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa (Jahrbuch der Schulentwicklung, 9), S. 115–142.
- Klenner, Christina; Pfahl, Svenja; Reuyß, Stefan (2002): Arbeitszeiten - Kinderzeiten - Familienzeiten. Bessere Vereinbarkeit durch Sabbaticals und Blockfreizeiten? Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). Düsseldorf. Online verfügbar unter [http://www.arbeitszeiten.nrw.de/pdf/Arbeitszeiten-Kinderzeiten-Familienzeiten\\_Sabbaticals\\_und\\_Blockfreizeiten.PDF](http://www.arbeitszeiten.nrw.de/pdf/Arbeitszeiten-Kinderzeiten-Familienzeiten_Sabbaticals_und_Blockfreizeiten.PDF), zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Klinzing, Hans Gerhard (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.), Jg. 48, H. 2, S. 194–214.
- Klippert, Heinz (1983): Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In: Klippert, Heinz; Heimlich, Rudi; Herrmann, Botho; Deckwerth, Michael (Hg.): Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte. Stuttgart: Burg-Verl. (Erziehen heute), S. 149–157.
- KMK (2002): Vollzeitlehrer-Einheiten. In: Schule in Deutschland - Zahlen, Fakten, Analysen, Jg. 2, H. 1, S. 78–86.
- KMK; DGB; DBB (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. [Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB Beamtenbund und Tarifunion. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), Jg. 52, H. 11-12, S. 315–317.
- Knab, Doris (1981): Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In: Genger, Angela; Edelhoff, Christoph; Müser, Eveline (Hg.): Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogi-

- sches Handeln in der Schule. Dokumentation d. 3. Überregionalen Fachtagung d. Lehrerfortbildner im Hess. Inst. für Lehrerfortbildung, Hauptstelle Reinhardswaldsch. vom 14. - 18. April 1980. Fulda/ Kassel: HILF Hauptstelle Reinhardswaldsch., S. 19–31.
- Knauth, Peter; Rutenfranz, Joseph (1987): Arbeitszeitgestaltung. In: Kleinbeck, Uwe; Rutenfranz, Josef (Hg.): Arbeitspsychologie. Göttingen [u. a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe, S. 532–576.
- Knoblauch, Hubert (2007): Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Orig.-Ausg... Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rowohlt, 55628: Rowohlts Enzyklopädie), S. 623–632.
- Knoll, Joachim H. (1972): Erwachsenenbildung. Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 147).
- Knothe, Monika; Scheuch, Klaus; Misterek, Marlies; Meyer, Gertraud; Thümmler, Daniela (1991): Einflussfaktoren auf die psychische Beanspruchung von Lehrern im Unterricht. In: Scheuch, Klaus (Hg.): Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Berlin: VWB-Verl., S. 34–44.
- Kohli, Martin (1978a): "Offenes" und "geschlossenes" Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt, Jg. 29, H. 1, S. 1–25.
- Kohli, Martin (1978b): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt [u. a.]: Luchterhand (Soziologische Texte, 109 = N.F.).
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf. ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich (1).
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 206–232.
- Kolzarek, Barbara; Lindau-Bank, Detlev (2004): Personalmanagement in der Schule. In: Der berufliche Bildungsweg, Jg. 45, H. 10, S. 9–17.
- Kommission Familie und Demographischer Wandel (Hg.) (2005): Starke Familie. Bericht im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart.
- Körner, Sylvia Christine (2002): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflußfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Berlin: Logos Verl.
- Kramis-Aebischer, Kathrin (1996): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern [u. a.]: Haupt.
- Krampen, Günter (1978): Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. In: Psychologie und Praxis, Jg. 22, H. 1, S. 49–57.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Kratzsch, Ernst Hildebert; Vathke, Werner; Bertlein, Hermann (1967): Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Berufssituation - Weiterbildung - gesellschaftliche Verflechtung - wissenschaftliche Betätigung. Weinheim: Beltz (Studien zur Soziologie des Bildungswesens, 3).

- Krause, Andreas (2002): Psychische Belastungen im Unterricht. Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz; Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertation. Flensburg. Universität Hochschule. Online verfügbar unter [http://www.mangold-international.com/fileadmin/content/mangold\\_international/Publications/Psychische\\_Belastungen\\_im\\_Unterricht.pdf](http://www.mangold-international.com/fileadmin/content/mangold_international/Publications/Psychische_Belastungen_im_Unterricht.pdf), zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Krauss, Peter (1997): Teilzeitarbeit in deutschen Schulen. Chance oder Dilemma? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, Jg. 45, H. 3, S. 286–296.
- Kremer, H. -Hugo; Sloane, Peter F. E. (1999): Lernfelder - Motor didaktischer Innovation? In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik (WP)*, Jg. 14, H. 26, S. 37–60.
- Kretschmann, Rudolf (1997): Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung. Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim und München: Juventa (1), S. 325–356.
- Kretschmann, Rudolf (2000): *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kretschmer, Andreas (2004): Soziale Netzwerke von Lehrern. Konzepte, Evaluationsmethoden, Ergebnisse. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer, S. 184–193.
- Krystek, Ulrich; Becherer, Doris; Deichmann, Karl-Heinz (1995): *Innere Kündigung. Ursachen Wirkungen und Lösungsansätze auf Basis einer empirischen Untersuchung*. München und Mering: Hampp (Hochschulschriften zum Personalwesen).
- Ksienzyk, Bianca; Schaarschmidt, Uwe (2004): Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 72–85.
- Kuckartz, Udo (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Kuhlenkamp, Detlef (1999): Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 86–123.
- Kühn, Thomas; Witzel, Andreas (2000): Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ forum Qualitative Social Research (Online-Journal)*, Jg. 1, H. 3, S. [115 Absätze]. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1035/2239>, zuletzt geprüft am 30.10.08.
- Künzel, Rainer; Schulte, Dietmar (1986): "Burn-out" und Praxisschock Klinischer Psychologen. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, Jg. 15, H. 4, S. 303–320.
- Kyriacou, Chris; Sutcliffe, John (1978): A Model of Teacher Stress. In: *Educational Studies*, Jg. 4, H. 1, S. 1–6.

**L**

- Laaser, Ulrich; Hurrelmann, Klaus (2003): Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In: Hurrelmann, Klaus; Laaser, Ulrich (Hg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 3. Aufl.: Juventa (Juventa-Handbuch), S. 395–424.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Land Hessen (1979): Hessische Laufbahnverordnung. HLVO, vom 18. Dezember 1979 (GVBl. I S. 266).
- Land Hessen (1996): Verordnung über besondere Formen der Teilzeitbeschäftigung und flexibler Arbeitszeit für beamtete Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, vom 31. Mai 1996 (GVBl. I S. 273).
- Land Hessen (2005): Hessisches Schulgesetz. HSchG, vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442).
- Land Sachsen-Anhalt (2006): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. SchulG LSA, vom 11. August 2005, zuletzt geändert am 17.2.2006.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NW (1990): Betriebspraktika für Lehrerinnen und Lehrer. Das Lehrerbetriebspraktikum in der Lehrerfortbildung. Modelle und Erfahrungsberichte. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Landesinstitut SH für Praxis und Theorie der Schule (1987): Gymnasium und Wirtschaft. Hinweise zum Wirtschaftspraktikum für Oberstufenschüler und zum Lehrerbetriebspraktikum. Kiel: Schmidt u. Klaunig (IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung, 28).
- Landwehr, Norbert; Fries, Othmar; Hubler, Peter (1983): Schulische Belastung. Problemstellung und theoretisches Konzept. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Jg. 5, H. 2, S. 125–146.
- Lange, Hermann (2004a): Lehrgesundheit, Personalverantwortung und Schulpolitik. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, S. 194–204.
- Lange, Hermann (2004b): Bildungsökonomie und Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 242–260.
- Lange, John D.; Burroughs-Lange, Sue G. (1994): Professional Uncertainty and Professional Growth. A Case Study of Experienced Teachers. In: Teaching & Teacher Education, Jg. 10, H. 6, S. 617–631.
- Lauck, Gero (2003): Burnout oder innere Kündigung? Theoretische Konzeptualisierung und empirische Prüfung am Beispiel des Lehrerberufs. München und Mering: Hampp (Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung).
- Lauderdale, Michael (1982): Burnout. Strategies for Personal and Organizational Life : Speculations on Evolving Paradigms. San Diego/ US-CA: University Associates, Inc.
- Lazarus, Richard Stanley; Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. New York [u. a.]: Springer.
- Legewie, Heiner (1987): Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans (Hg.): Biographie und Psychologie. Berlin [u. a.]: Springer, S. 138–150.

- Lehmeier, Heinz (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: Schreyögg, Astrid; Lehmeier, Heinz (Hg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn: Dt. Psychologen-Verl., S. 31–50.
- Lehmpfuhl, Uwe; Petzel, Thomas (2000): Die Bedeutung der Lehrerfortbildung für die Implementation neuer Medien in Schule und Unterricht in NRW. In: Rolff, Hans-Günter; Bos, Wilfried; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Schulz-Zander, Renate (Hg.): Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa (Jahrbuch der Schulentwicklung, 11), S. 181–200.
- Lempert, Wolfgang (2002): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 16).
- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 275–290.
- Leuschner, Gert; Schirmer, Frank (1993): Lehrgesundheit aus medizinischer Sicht. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 31–38.
- Lieberz-Groß, Till (1985): Import einer Idee. Einfach mal raus - zum Auftanken. In: Erziehung und Wissenschaft (E & W), Jg. 37, H. 6, S. 12–14.
- Lightfoot, Sara Lawrence (1983): The Lives of Teachers. In: Shulman, Lee S.; Sykes, Gary (Hg.): Handbook of Teaching and Policy. New York US-NY: Longman, S. 241–260.
- Linne, Gudrun (2002): Flexibel arbeiten - flexibel leben? Die Auswirkungen flexibler Arbeitszeiten auf Erwerbschancen, Arbeits- und Lebensbedingungen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Lipowsky, Frank (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule (DDS), Jg. 96, H. 4, S. 462–479.
- Loch, Werner (1991): Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung. In: Homfeldt, Hans Günther (Hg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 96–112.
- Lohmann, Armin (2005): Personal braucht Entwicklung. Schulen brauchen differenzierte Personalentwicklungskonzepte. In: Pädagogische Führung (PädF), Jg. 16, H. 2, S. 61–68.
- Löhnert, Winfried (Hg.) (1990): Innere Kündigung. Eine Analyse aus wirtschaftspsychologischer Perspektive. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Kölner Arbeiten zur Wirtschaftspsychologie, 5).
- Lohrer, Konrad (1991): Lehrerfortbildung in den 90er Jahren. Forderungen zur Aktualisierung eines life-long-learning. In: Christ + Bildung, Jg. 37, H. 10, S. 311.
- Lorent, Hans-Peter de (1993): 7.650 Jahre im Schuldienst. und ein bisschen ausgebrannt. In: Pädagogik, Jg. 45, H. 9, S. 62–63.
- Lüders, Christian (2007): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 632–642.
- Lüders, Christian; Reichertz, Jo (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg. 9/10, H. 12, S. 90–102.

Ludewig, Oliver (2001): Betriebliche Bestimmungsgründe von Arbeitszeitkonten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), Jg. 34, H. 3, S. 302–313.

Lüth, Christoph (1991): Persönlichkeitsbildung und Lehrerbildung. Zu einem wechselnden Verhältnis. In: Homfeldt, Hans Günther (Hg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 81–95.

## M

Madsen, Per Kongshoj (1999): Arbeitszeitpolitik und Vereinbarungenüber bezahlte Freistellungen. Die dänischen Erfahrungen in den 90er Jahren. In: Endl, Hans-L; Heisig, Ulrich; Holland, Jürgen (Hg.): TeilZEIT. Lebensqualität trotz Beschäftigungskrise. Hamburg: VSA-Verl., S. 220–244.

Maisch, Josef (2006): Wissensmanagement am Gymnasium. Anforderungen der Wissensgesellschaft: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marburger, Dietmar (2002): Aussteigen! Kreative Denkpausen und Auszeiten planen. Entscheidungshilfe und Ratgeber. Düsseldorf: Metropolitan-Verl.

Marburger, Dietmar (2003): Raus aus der Jobmühle. Beruflich aussteigen - alles richtig machen. Regensburg: Walhalla-Verl.

Markus, Hazel Rose; Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. In: Psychological Review, Jg. 98, H. 2, S. 224–253.

Markus, Hazel Rose; Wurf, Elissa (1987): The Dynamic Self-Concept. A Social Psychological Perspective. In: Annual Review of Psychology, Jg. 38, H. February, S. 299–337.

Maslach, Christina; Jackson, Susan E. (1981): The Measurement of Experienced Burnout. In: Journal of Occupational Behaviour, Jg. 2, H. 2, S. 99–113.

Maslach, Christina; Jackson, Susan E.; Schwab, Richard L. (1986): Maslach burnout inventory. Manual ; with a special supplement "Burnout in education" ; [MBI]. 2. ed. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

Massenbach, Kai von (2000): Die innere Kündigung zwischen Burnout und Hilflosigkeit. Zürich: Orgalife.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ forum Qualitative Social Research (Online-Journal), Jg. 1, H. 2, S. [28 Absätze]. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>, zuletzt geprüft am 30.10.2008.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim und Basel: Beltz (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 8229).

MBS BB (2002): Teilzeitbeschäftigung für Lehrkräfte gemäß §39 Abs. 4 LBG. Sabbatical für Lehrkräfte. In: Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport - Potsdam, Jg. 11, H. 12, S. 562–570.

Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1946): The Focused Interview. In: The American Journal of Sociology, Jg. 51, H. 6, S. 541–557.

- Merz, Jürgen (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 18, H. 2, S. 157–171.
- Messner, Rudolf Otto Gunter (1982): Wandel im Lehrerbild. Von der Bildung der Persönlichkeit zur Entwicklung von Arbeitsformen zur Bewältigung beruflicher Realität. In: Heck, Gerhard; Schurig, Manfred (Hg.): Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Wege der Forschung, 432), S. 248–272.
- Meussen, Peter; Stehr, Susanne (2003): Sabbatical. Win-win-Instrument für schwere Zeiten. In: Nagel, Kurt (Hg.): Praktische Unternehmensführung. Analysen - Instrumente - Methoden. Nachlieferung 48 (Losebl.-Ausg.). München: Olzog, S. 1–27.
- Meyer, Johannes (2004): Die Schule als rechtlicher Raum. Das Recht an der Schule - das Recht in der Schule. Hildesheim [u. a.]: Olms (Documenta paedagogica, 8).
- Meyer, Rolf (1985): Lehrerfortbildung und Evaluation. Eine Untersuchung zur Evaluation in der Lehrerfortbildung in Niedersachsen. Hildesheim: Frömke.
- Meyers Lexikon online: Sabbat. In: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (Hg.): Meyers Lexikon online .
- Miech, Edward; Nave, Bill; Mosteller, Frederick (2001): Large-Scale Professional Development for Schoolteachers. Cases from Pittsburgh, New York City, and the National School Reform Faculty. In: New directions for evaluation, Jg. 90, H. Summer, S. 83–99.
- Miller, Reinhold (1995): Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF- Wegweiser. Weinheim und Basel: Beltz.
- Miller, Reinhold (1997a): Sich als Lehrerin, als Lehrer qualifizieren. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch elementare Schulpädagogik. Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz-Handbuch), S. 250–272.
- Miller, Reinhold (1997b): Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Miller, Reinhold (2003): Drei Krankmacher in der Schule. Enttäuschungen - Kränkungen - Ängste. "Wege der Gesunderhaltung". In: Lernende Schule, Jg. 6, H. 2, S. 39–43.
- Möhlmann, Dieter (1999): Arbeitszeitverkürzungen in 'flexiblen Arbeitszeitmodellen'. In: Endl, Hans-L.; Heisig, Ulrich; Holland, Jürgen (Hg.): TeilZEIT. Lebensqualität trotz Beschäftigungskrise. Hamburg: VSA-Verl., S. 42–61.
- Monroe, Paul (1913): Sabatical Year in University, College, and School. In: Monroe, Paul (Hg.): Cyclopedia of Education: Omnigraphics (V), S. 240–241.
- Moore, Geoffrey H.; Hedges, Janice (1971): Trends in labor and leisure. In: Monthly Labor Review, Jg. 94, H. 2, S. 3–11.
- Moschner, Barbara (1998): Selbstkonzept. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 460–464.
- Mössner, Holger (1995): Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung. Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmassnahme "Sport in der Grundschule". Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Mühlhausen, Ulf (1990): Ansprüche an Lehrerfortbildung aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung (Hg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 118–148.

Müller, Sebastian F.; Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: Baethge, Martin (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart, Dresden: Klett-Verl. für Wissen und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5), S. 153–171.

Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse. Stuttgart: Klett (Lehrerausbildung und -weiterbildung).

Mummert + Partner (Hg.) (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassung. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/837/download.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.

Münch, Bettina (2003): Auszeit! Lifting für die Seele. Frankfurt am Main: Krüger.

Mutzeck, Wolfgang (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion u. Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

## N

NDRTV (20.11.1997): Frühpensionierte Lehrer. Wie der Staat Steuergelder und Arbeitskraft verschleudert.

Neubauer, Walter F. (1976): Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München [u. a.]: Reinhardt (Erziehung und Psychologie, 73).

Neuenschwander, Markus P. (2003): Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 50, H. 2, S. 210–219.

Neumann, Karl (1990): Ältere Lehrerinnen und Lehrer in den Kollegien - Ältere Lehrerinnen und Lehrer in der Fort- und Weiterbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung (Hg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 199–255.

Nias, Jennifer (1989): Teaching and the Self. In: Holly, Mary Louise; Mcloughlin, Caven S. (Hg.): Perspectives on teacher professional development. London: The Falmer Press (Issues in education and training series, 11), S. 155–171.

Niehues, Norbert (2000): Schulrecht. 3., neubearb. Aufl. München: Beck (Schriftenreihe der Neuen Juristischen Wochenschrift, 27/ 1).

Niemann, Hans-Jürgen (1970): Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim und Basel: Beltz (Studien zur Soziologie des Bildungswesens, 6).

Noack, R. Horst (1997): Salutogenese. Ein neues Paradigma in der Medizin? In: Bartsch, Hans-Helge; Bengel, Jürgen (Hg.): Salutogenese in der Onkologie. Symposium, Freiburg, Februar 1996. Basel: Karger, S. 88–105.

**O**

o. A. (2003): Nix wie weg. Auszeit vom Beruf. In: *Finanztest*, H. 4, S. 68–69.

Oelkers, Jürgen (2002): Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Daschner, Peter; Drews, Ursula (Hg.): *Kursbuch Referendariat*. 4., überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, J, S. 152–174.

Oelkers, Jürgen (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim [u. a.]: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 141).

Oelkers, Jürgen; Oser, Fritz (2001): Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur [u. a.]: Rüegger, S. 579–595.

Oerter, Rolf; Montada, Leo; Oerter-Montada (Hg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz PVU.

Oesterreich, Detlef (1988): *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Oja, Sharon Nodie; Pine, Gerald J. (1983): "A Two Year Study of Teachers" Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research in schools. Final Report. Washington DC/ US: National Inst. of Education.

Oser, Fritz (1998): *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 16).

Oser, Fritz (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur [u. a.]: Rüegger, S. 67–96.

Oser, Fritz (2004): Standardisierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 184–206.

**P**

Paege, Joachim; Grieger, Jürgen (1999): Langzeiturlaub und Altersteilzeit als Ansätze zur Flexibilisierung der Arbeit. HEW AG. In: Gutmann, Joachim (Hg.): *Arbeitszeitmodelle*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 141–150.

Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino; Mutzeck, Wolfgang (2002): Überblick. In: Pallasch, Waldemar; Mutzeck, Wolfgang; Reimers, Heino (Hg.): *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 9–28.

Paulus, Peter (1995): Die Gesundheitsfördernde Schule. Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Intervention in Schulen. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Jg. 87, H. 3, S. 262–281.

Peez, Helmut (1983): Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. In: *Bayerische Schule*, Jg. 36, H. 2, S. 15–18.

Personalamt HH (2006): Personalstatistische Auswertungen. In: *blickpunkt personal*, H. 3, S. 8–80. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/servlet/contentblob/30202/blickpunkt-personal-2006-3-psb/data.pdf>, zuletzt geprüft am 25.04.2008.

PhV Niedersachsen (1985): Sabbat-Jahr. Eine Idee mit vielen Fragezeichen. In: *Bildung konkret*, Jg. 16, H. 6, S. 5.

Pöppel, Karl Gerhard; Hintz, Dieter (1990): Staatliche Lehrerfortbildung zwischen gesellschaftlicher Funktionalität und pädagogischer Autonomie. In: *Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung* (Hg.): *Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen*. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 13–27.

Preuß-Kippenberg, Ingrid (1980): Umfrage zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung im Lande Bremen. Auswertung und Interpretation einer Befragung Bremer Lehrer. Bremen: Univ.

Prick, Leo G. M. (1989): Satisfaction and Stress Among Teachers. In: *International Journal of Educational Research*, Jg. 13, H. 4, S. 363–378.

Priebe, Andreas (2008): Nachhaltige Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. Versuch einer Annäherung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld: Online-Ressource.

Priebe, Botho (1990): Umriss einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In: *Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung* (Hg.): *Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen*. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 84–117.

## R

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 8).

Radtke, Olaf-Frank; Schweins, Wolfgang (1986): Beschäftigungseffekte und Kosten eines Sabbatjahres für Lehrer/innen. In: Sommer, Manfred (Hg.): *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 173–195.

Rasch, Walter (1985): Sabbatjahr. sechs Jahre lehren - ein Jahr lernen. In: *SchulPraxis*, Jg. 5, H. 4, S. 6–7.

Rauin, Udo; Kohler, Britta; Becker, Georg E. (1994): Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseignungstest für das Lehramtsstudium. In: *Pädagogik*, Jg. 46, H. 11, S. 34–39.

Rauscher, Gerald; Schuller, Fritz (2001): Die HP-Zeitphilosophie. Zur Gestaltung der Lebensparameter Arbeit, Zeit und Geld bei der Hewlett-Packard GmbH. In: Marr, Rainer (Hg.): *Arbeitszeitmanagement*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 259–271.

Reckmann, Herbert (1992): Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von Lehrerfortbildung. Soest: Soester Verlagskontor.

Redeker, Sibylle (1993): Belastungserleben im LehrerInnenberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 8).

Reheis, Fritz (1998): Schule könnte gesünder werden! Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Jg. 90, H. 1, S. 113–118.

Rehn, Gösta (1973): Die Gesellschaft der freien Wahl. In: Kulp, Bernhard; Stützel, Wolfgang (Hg.): *Beiträge zu einer Theorie der Sozialpolitik*. Berlin: Duncker Humblot, S. 317–351.

- Rehn, Gösta (1974): Die Verbindung von Arbeit, Bildung und Freizeit. Ein Modellvorschlag. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Jg. 25, H. 7, S. 424–433.
- Reichertz, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen Wissen Ethik (EWE), Jg. 18, H. 2, S. 195–208.
- Reinhold, Peter (2004): Fachdidaktische Ausbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 410–431.
- Reuther, Heike (2002): Berufliche Auszeit. so einfach ist der Ausstieg auf Zeit. München: Gräfe und Unzer (GU-Ratgeber Karriere).
- Rheinberg, Falko; Bromme, Rainer; Minsel, Beate; Winteler, Adi; Weidenmann, Bernd (2001): die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 271–356.
- Richardson, Virginia (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, John P.; Buttery, Thomas J.; Guyton, Edith (Hg.): Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators. 2. ed. New York: Macmillan Library Reference USA [u. a.], S. 102–119.
- Richter, Anke (1999a): Aussteigen auf Zeit. das Sabbatical-Handbuch. Köln: vgs.
- Richter, Gregor (1999b): Innere Kündigung. Modellentwicklung und empirische Befunde aus einer Untersuchung im Bereich öffentliche Verwaltung. In: Zeitschrift für Personalforschung (ZfP), Jg. 13, H. 2, S. 113–138.
- Rickes, Ortrun (2002): Arbeitsplatz Schule. Traumberuf oder Horrorjob? In: Inform - das Magazin der Unfallkasse Hessen, H. 4, S. 14–17.
- Rickes, Ortrun; Scheiber, Gisela (2003): Arbeitsplatzzufriedenheit und Gesundheit im Lehrerberuf. Eine Untersuchung zu gesundheitlicher Situation und Belastungsfaktoren von Lehrkräften. In: Schule & Gesundheit, Netzwerkzeitung, H. Juni, S. 9–11.
- Rinderspacher, Jürgen (2000): Zeitwohlstand in der Moderne. Berlin: WZB, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie (Veröffentlichungsreihe der Querschnittsgruppe Arbeit Ökologie beim Präsidenten des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, P [20]00,502WZB papers).
- Robert-Bosch-Stiftung (Hg.) (2003): 3. Berliner Gespräch zum Verhältnis der Wissenschaft zur Gesellschaft. Erfolgsfaktoren für Projekte an der Schnittstelle von Schule und Forschung. Berlin. Online verfügbar unter [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/02010102\\_prot\\_3\\_berlin.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/02010102_prot_3_berlin.pdf), zuletzt geprüft am 22.04.2008.
- Robert-Bosch-Stiftung: Bericht (2006). Stuttgart: Selbstverl.
- Rohmeder, Andrea (2002): Das Jobmodell Time-Out bei der Siemens AG. In: management & training, Jg. 29, H. 2, S. 20–21.
- Rohmert, Walter (1984): Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Jg. 38, H. 4, S. 193–200.
- Rolff, Hans-Günter (1987): Qualifikation und Bildung. In: Hesse, Joachim J.; Zöpel, Christoph (Hg.): Zukunft und staatliche Verantwortung. Baden-Baden: Nomos, S. 200–215.
- Rosenboom, Norbert (2006): Hinweise zum Fortbildungsportfolio. Online verfügbar unter [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Hinweise%20zum%20Fortbildungsportfolio\\_2006-08-28.2.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Hinweise%20zum%20Fortbildungsportfolio_2006-08-28.2.pdf), zuletzt geprüft am 30.10.2008.

Rotering-Steinberg, Sigrid (2000): Das Sabbatjahr zur professionellen und persönlichen Weiterentwicklung. In: Lade, Eckhard; Kowalczyk, Walter (Hg.): Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Wie Sie im Schulbereich beraten, fördern und Probleme lösen können. Kissing: WEKA Fachverl. für Behörden und Institutionen, 10/5.7, S. 1–15.

Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, Jg. 2, H. 6, S. 481–490.

Rothe, Georg; Barmettler, Hugo (Hg.) (2001): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik lebensbegleitendes Lernen. Wien: öbv & hpt.

Ruckstuhl, Brigitte; Abel, Thomas (2001): Ein Modell zur Typisierung von Ergebnissen der Gesundheitsförderung. Eine kommentierte Darstellung des Ansatzes von Don Nutbeam. In: Prävention, Jg. 24, H. 2, S. 35–38.

Rudow, Bernd (1988): Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit. dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. In: Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete, Jg. 34, H. 5, S. 330–333.

Rudow, Bernd (1990): Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 4, H. 1, S. 1–12.

Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit. Bern [u. a.]: Huber.

Rudow, Bernd (1997): Personalpflege im Lehrerberuf. Streßmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim und München: Juventa (1), S. 301–323.

Rudow, Bernd (2000): Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Heddesheim: Süddeutscher Pädagogischer Verlag GmbH.

Rüegg, Susanne (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Lang.

Rüling, Anneli (2001): Arbeitszeit und Reproduktionsarbeit. Zusammenhänge und Wechselwirkungen am Beispiel der Teilzeitarbeit. Berlin: WZB, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie (Veröffentlichungsreihe der Querschnittsgruppe Arbeit Ökologie beim Präsidenten des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, P 2001,505Papers).

Ruschhaupt-Husemann, Ursula; Starr, Volker (1987): Sabbatical für Lehrer. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Rux, Michael (1982): Ein Sabbat-Jahr für Lehrer. Fortbildung und Arbeitsmarktpolitik in einem. In: Lehrerzeitung B-W, Jg. 36, H. 13/14, S. 331.

## S

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2001): Wege zur Bildungsreform. Düsseldorf.

Sauter, Edgar (2001): Lernzeiten in der Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin: edition sigma, S. 19–32.

- Schaarschmidt, Uwe (2004a): Situationsanalyse. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, S. 41–71.
- Schaarschmidt, Uwe (2004b): Potsdamer Lehrerstudie. Anliegen und Konzept. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15–40.
- Schaarschmidt, Uwe (2004c): Potsdamer Lehrerstudie. ein erstes Fazit. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141–156.
- Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas (1996): Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. (AVEM) ; Manual. Frankfurt/ Main: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf; Fischer, Andreas W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 46, H. 4, S. 244–268.
- Schach, Bernhard (1987): Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses. dargestellt am Beispiel des Volksschul-Lehrers. Berlin: Duncker u. Humblot (Soziologische Schriften, 47).
- Schäirer, Reinhold (1932): Die akademische Berufsnot. Tatsachen und Auswege. Jena: Diederichs.
- Schanz, Heinrich (2001): Zweiphasige Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen in Deutschland. In: Rothe, Georg; Barmettler, Hugo (Hg.): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einfluß der Problematik lebensbegleitendes Lernen. Wien: öbv & hpt, S. 622–625.
- Scharbau, Stefanie (2001): Die Batterien aufladen. In: Die Zeit, Jg. 56, Ausgabe 47, 2001, S. 1–3. Online verfügbar unter [http://www.zeit.de/2001/47/200147\\_c\\_sabbaticals.xml?page=1](http://www.zeit.de/2001/47/200147_c_sabbaticals.xml?page=1), zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Schaufeli, Wilmar; Enzmann, Dirk (1998): The burnout companion to study and practice. A critical analysis. London [u. a.]: Taylor & Francis.
- Scheerbarth, Hans Walter; Höffken, Heinz; Bauschke, Hans-Joachim; Schmidt, Lutz (1992): Beamtenrecht. 6., völlig überarb. Aufl. Siegburg: Reckinger.
- Scheffer, Ursula; Wokittel, Horst (1990): Lehrerfortbildung zwischen Persönlichkeitsbildung und Schulentwicklung. Vom pädagogischen Sinn der Fortbildungsebenen. In: Niedersächsisches Landesinstitut f. Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung u. Unterrichtsforschung (Hg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen. Hildesheim [u. a.]: Olms, S. 165–198.
- Schein, Edgar H. (1971): The Individual, the Organization, and the Career. A Conceptual Scheme. In: The Journal of Applied Behavioral Science, Jg. 7, H. 4, S. 401–426.
- Schein, Edgar H. (1978): Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs. Reading US-MA [u. a.]: Addison-Wesley Publ. Co. (Organization development).

- Schein, Edgar H. (1992): *Karriereanker. Die verborgenen Muster in Ihrer beruflichen Entwicklung*. Darmstadt: Beratungssozietät Lanzenberger Looss Stadelmann.
- Schein, Edgar H. (1996): *Career Anchors Revisited. Implications for Career Development in the 21st Century*. In: *Academy of Management Executive*, Jg. 10, H. 4, S. 80–88.
- Scheller, Reinhold; Filipp, Sigrun-Heide (1990): *Selbstkonzept-Berufskonzept*. In: Sarges, Werner (Hg.): *Management-Diagnostik*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe .
- Scheller, Reinhold; Heil, Friedrich E. (1979): *Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte*. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 253–271.
- Scheuch, Klaus; Knothe, Monika (1997): *Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit*. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim und München: Juventa (1), Bd. 1, S. 285–299.
- Schmid, Günther (2002): *Förderung der Gleichstellung der Geschlechter durch Übergangsmärkte*. In: Gottschall, Karin; Pfau-Effinger, Birgit (Hg.): *Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse, Entwicklungspfade und Reformoptionen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 281–307.
- Schmitz, Edgar; Gayler, Bärbel; Jehle, Peter (2002): *Gütekriterien und Strukturanalyse zur Inneren Kündigung*. In: *Zeitschrift für Personalforschung (ZfP)*, Jg. 16, H. 1, S. 39–61.
- Schmitz, Edgar; Jehle, Peter; Gayler, Bärbel (2004): *Innere Kündigung im Lehrerberuf*. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer, S. 69–81.
- Schmitz, Edgar; Leidl, Josef (1999): *Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 46, H. 4, S. 302–310.
- Schmitz, Philipp (1993): *Schöpfung - Sabbat - Zeit*. In: Held, Martin; Geißler, Karlheinz A. (Hg.): *Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße*. Stuttgart: Hirzel (Edition Universitas), S. 143–149.
- Schnabel, Peter-Ernst (1990): *Krankheitsentstehungs- und Krankheitsverlaufsforschung*. In: Laaser, Ulrich; Wolters, Paul; Kaufmann, Franz-Xaver (Hg.): *Gesundheitswissenschaften und öffentliche Gesundheitsförderung. Aktuelle Modelle für eine Public-health-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin [u. a.]: Springer, S. 181–189.
- Schnellenbach, Helmut (2001): *Beamtenrecht in der Praxis*. 5., neubearb. Aufl. München: Beck (Neue juristische Wochenschrift / Schriftenreihe, 40).
- Schönig, Wolfgang (1990): *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schönknecht, Gudrun (1997): *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schönpflug, Wolfgang (1987): *Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. Konzepte und Theorien*. In: Kleinbeck, Uwe; Rutenfranz, Josef (Hg.): *Arbeitspsychologie*. Göttingen [u. a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe, S. 130–184.
- Schönwälder, Hans-Georg (1997): *Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf*. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim und München: Juventa (1), S. 179–202.

- Schönwälder, Hans-Georg (1998): Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 2, H. 2, S. 34–44.
- Schönwälder, Hans-Georg (2005): Lärm und Stress in der Schule. Ursachen, Folgen, Reaktionsmöglichkeiten. München: Oldenbourg, R.
- Schönwälder, Hans-Georg; Berndt, Jörg; Ströver, Frauke; Tiesler, Gerhart (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW (Forschung, Fb 989).
- Schöttke, Inge; Lange, Horst (2001): Sabbatjahr. "Die Arbeit haben wir nicht vermisst". In: Erziehung und Wissenschaft (E & W), Jg. 53, H. 7-8, S. 26–27.
- Schramm, Peter (1999): Modellversuch Freiwilliges Arbeitszeitkonto an Grund- und Hauptschulen. In: Schulverwaltung BY, Jg. 22, H. 1, S. 27–31.
- Schreckenberg, Wilhelm (1984): Der Irrweg der Lehrerausbildung. Über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit ein "guter" Lehrer zu werden und zu bleiben. Düsseldorf: Schwann.
- Schüller, Birgit (1998): Unsicherheiten und Ärger bis zur Pensionierung? Supervision entlastet im Gespräch. In: Heisterberg, Werner; Horstkemper, Marianne; Messner, Rudolf Otto Gunter; Waubert Puiseau, Rosemi de (Hg.): Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, 16), S. 137–139.
- Schulz, Rainer (2004): Einflüsse methodischer Grundentscheidungen auf die Belastung der Lehrkraft im Unterricht des Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Ein Vergleich der Lernzirkel-Methode mit dem klassischen Frontalunterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 100, H. 2, S. 256–274.
- Schumann, Frank (2005): Auszeit zum Auftanken. Sabbatjahre können Arbeitnehmern und Unternehmern helfen, Krisen zu überbrücken. Teilzeit oder unbezahlter Sonderurlaub sind möglich. In: Frankfurter Rundschau, Ausgabe R/ H 34, 10.02.2005, S. 31.
- Seifert, Hartmut (1996): Arbeitszeitkonten. Modelle für mehr Zeitsouveränität oder absatzorientiertes Zeitmanagement? In: WSI-Mitteilungen, Jg. 49, H. 7, S. 442–449.
- Seifert, Hartmut (2001): Lernzeitkonten. Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt Arbeit und Sozialpolitik (Hg.): Zukünftige Qualifizierung von Beschäftigten. Bonn, S. 43–55.
- Seifert, Hartmut (2003): Strukturen von Arbeits- und Lernzeiten sowie Ansätze für Lernzeitkonten. In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut; Ahlne, Eva (Hg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin: Ed. Sigma (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 38), Bd. 38, S. 47–82.
- Seifert, Karl Heinz (1988): Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: Frey, Dieter (Hg.): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München [u. a.]: Psychologie-Verl.-Union, S. 187–204.
- Seifert, Karl Heinz (1989): Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: Roth, Erwin (Hg.): Organisationspsychologie. Göttingen [u. a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Praxisgebiete, Ser. 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3), S. 608–630.
- Selye, Hans (1957): Stress beherrscht unser Leben. Düsseldorf: Econ Verl.
- Sendatzki, Holger (2001): Gesundheitsförderung und Personalentwicklung. Modell Landessozialverwaltung Niedersachsen. In: Der Personalrat, H. 12, S. 509–514.

- Siebert, Horst (2003): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Neuwied [u. a.]: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Sieg, Rainer (2002): *Sabbatical. Auszeiten vom Berufsalltag*. In: *Arbeit und Arbeitsrecht (AuA)*, Jg. 57, H. 2, S. 52–56.
- Sieland, Bernhard (2000): *Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Förderung der Leistungsfähigkeit*. In: *Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Lüneburg, S. 51–70.
- Sieland, Bernhard (2001): *Konzept zur Personalentwicklung an Schulen in Niedersachsen*. In: *Deutsche Psychologen Akademie (Hg.): Psychologie am Puls der Zeit. Beiträge zum Psychologentag 2001. 21. Kongress für Angewandte Psychologie des BDP in Bonn*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 338–341.
- Sieland, Bernhard; Schumacher, Lutz; Bräuer, Heidrun; Nieskens, Birgit (2004): *Modellprojekt Lehrgesundheit. Baustein einer gesundheitsfördernden Berufsschule*. In: *Die kaufmännische Schule*, Jg. 49, H. 5, S. 41–42.
- Sieland, Bernhard; Tacke, Marion (2000): *Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Lüneburg. Online verfügbar unter <http://www.bsieland.de/download-files/Ansaeetze%20zur%20Foerderung%20der%20Gesundheit%20und%20Leistungsfachigkeit%20dienstaelterer%20Lehrkraefte%20in%20Niedersachsen.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Siemers, Barbara (2002): *Einfach mal raus ...*. In: *politische ökologie*, Jg. 75, H. April-Mai, S. 22–24.
- Siemers, Barbara (2005): *Sabbaticals. Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1985): *Teacher careers. Crises and continuities*. London: Falmer.
- Söll, Florian (2002): *Was denken Lehrerinnen über Schulentwicklung. Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Spiegel online (Hg.) (2004): *Zu alt, zu träge, überbezahlt. Lehrer-Studie der OECD*. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,318750,00.html>, zuletzt aktualisiert am 18.09.2004, zuletzt geprüft am 20.10.2008.
- Spranger, Eduard (1958): *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stahlberg, Dagmar; Gothe, Linda; Frey, Dieter (1992): *Selbstkonzept*. In: *Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hg.): Handwörterbuch der Psychologie*. 4., völlig Neubearb. und erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verl.-Union, S. 681–684.
- Stähling, Reinhard (1998): *Beanspruchungen im Lehrerberuf. Einzelfallfeldstudie und Methodenerprobung*. Münster [u. a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 280).
- Steer, Robert A. (1973): *The Actual and Retrospective-Occupational Self-Concept. Dimensions of Retired Educators*. In: *Journal of Vocational Behavior*, Jg. 3, H. 4, S. 465–473.
- Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (1993): *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.

Stein, Günter (2000): Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz Schule. Arbeitsschutzrechte für Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen in NRW. In: *Der berufliche Bildungsweg*, Jg. 41, H. 1, S. 11–13.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.

Stiefel, Regula (1988): *Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerbildung. Begründung und Bildungskonzeption, Darstellung und Untersuchung eines offenen Modells*. Bern, Stuttgart: Haupt.

Stöckli, Georg (1999): Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 46, H. 4, S. 293–301.

Strunk, Gerhard (1988): *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle d. Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftl. Umbaus*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Super, Donald E. (1953): A Theory of Vocational Development. In: *American Psychologist*, Jg. 8, H. 5, S. 185–190.

Super, Donald E. (1957): *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York US-NY [u. a.]: Harper & Row.

Super, Donald E. (1963a): Toward Making Self-Concept Theory Operational. In: Super, Donald E.; Starishevsky, Reuben; Matlin, Norman; Jordan, Jean Pierre (Hg.): *Career Development. Self-Concept Theory. Essays in Vocational Development*. New York US-NY: College Entrance Examination Board (Research monograph series, 4), S. 17–32.

Super, Donald E. (1963b): Vocational Development in Adolescence and Early Adulthood. Tasks and Behaviors. In: Super, Donald E.; Starishevsky, Reuben; Matlin, Norman; Jordan, Jean Pierre (Hg.): *Career Development. Self-Concept Theory. Essays in Vocational Development*. New York US-NY: College Entrance Examination Board (Research monograph series, 4), S. 79–95.

Super, Donald E. (1963c): Self Concepts in Vocational Development. In: Super, Donald E.; Starishevsky, Reuben; Matlin, Norman; Jordan, Jean Pierre (Hg.): *Career Development. Self-Concept Theory. Essays in Vocational Development*. New York US-NY: College Entrance Examination Board (Research monograph series, 4), S. 1–16.

Super, Donald E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane; Brooks, Linda (Hg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 211–280.

## T

Tacke, Marion (2000a): Begriffliche Klärungen zur Gesundheitsförderung von LehrerInnen. In: *Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Lüneburg*, S. 21–25.

Tacke, Marion (2000b): Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Gesundheitsförderung. In: *Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Lüneburg*, S. 26–50.

Tatar, Moshe; Yahav, Vered (1999): Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. In: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 69, H. 4, S. 457–468.

Tausch, Reinhard (1982): Voraussetzungen für kindgerechtes Handeln. Persönliches Lernen des Lehrers/ Erziehers. Notwendigkeit für das fachliche und persönliche Lernen der Jugendlichen.

In: Meyer, Ernst (Hg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not. Möglichkeiten der pädagogischen und therapeutischen Intervention durch Lehrer Eltern und Erzieher. Braunschweig: Pedersen, S. 325–352.

Terhart, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium. In: Die Deutsche Schule (DDS), Jg. 79, H. 4, S. 440–450.

Terhart, Ewald (1990): Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 10, H. 3, S. 235–254.

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–131.

Terhart, Ewald (1994): Lehrer/in werden - Lehrer/in bleiben. berufsbiographische Perspektiven. In: Mayr, Johannes (Hg.): Lehrer-in werden. Innsbruck: Österr. Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 11), S. 17–46.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz-Pädagogik).

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz-Pädagogik).

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: ZKL (ZKL-Texte, 24).

Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 37–59.

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Teriet, Bernhard (1976): Neue Strukturen der Arbeitszeitverteilung. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Konsequenzen. Göttingen: Schwartz (Schriften der Kommission für Wirtschaftlichen und Sozialen Wandel, 72).

Teriet, Bernhard (1978): Sabbaticals. eine ungenützte arbeitspolitische Chance? In: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, Jg. 30, H. 1, S. 2–5.

Thie, Harry J.; Harrell, Margaret C.; Thibault, Marc (2003): Officer sabbaticals. Analysis of extended leave options. Santa Monica, Calif.: Rand.

Thom, Norbert; Blum, Adrian; Zaugg, Robert J. (2002): Arbeitszeitmanagement. Zur Verbreitung und Implementierung von flexiblen Arbeitszeitsystemen in schweizerischen Unternehmungen und Institutionen. In: Die Betriebswirtschaft (DBW), Jg. 62, H. 5, S. 488–511.

Thora, Carl (2004): Lehre in ambulanter psychotherapeutischer Behandlung. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar; Christ, Oliver (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, S. 240–247.

Tiedemann, David V.; O'Hara, Robert P. (1963): Career Development. Choice and Adjustment. New York US-NY: College Entrance Examination Board.

Tiesler, Gerhart; Berndt, Jörg; Ströver, Frauke; Schönwälder, Hans-Georg (2002a): Herzklopfen? Psychophysische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern durch Schul-Arbeit. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa (3), S. 235–246.

Tiesler, Gerhart; Berndt, Jörg; Ströver, Frauke; Schönwälder, Hans-Georg (2002b): Laut = Lärm? Eine orientierte Untersuchung zu Lärm in Schulen. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa (3), S. 247–261.

Tom, Victor R. (1971): The Role of Personality and Organizational Images in the Recruiting Process. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, Jg. 6, H. 5, S. 573–592.

## U

Uhe, Ernst (1994): Qualifikation - Kompetenz - Bildung. In: *berufsbildung*, Jg. 48, H. 28, S. 2.

Ulich, Dieter (1986): Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, Jg. 6, H. 1, S. 5–27.

Ulich, Dieter; Haußer, Karl; Mayring, Philipp; Strehmel, Petra; Kandler, Maya; Degenhardt, Blanca (1985): *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ulich, Klaus (1992): Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. In: *Pädagogische Welt*, Jg. 46, H. 5, S. 194–200.

Ulich, Klaus (1996): *Beruf: Lehrer-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz grüne Reihe).

Unesco (1967): *Magna Charta des Lehrerberufes. UNESCO-Empfehlung zum Status des Lehrers*. Bühl-Baden: Konkordia (Material- und Nachrichtendienst der GEW, Jg. 17 = laufende Nr. 123).

Uni Heidelberg: Zum "Sabbatical" ins Forschungslabor. Pressemitteilung vom 22.09.2006. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.uni-heidelberg.de/presse/news06/2609labo.html>, zuletzt geprüft am 07.05.2008.

Urban, Hans-Jürgen (2000): Perspektiven einer emanzipatorischen (Arbeits-)Zeitpolitik. In: *Sozialismus <Hamburg>/ Supplement*, H. 4, S. 1–14.

## V

van Dick, Rolf (1999): *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum-Verl. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag / Reihe Psychologie, 2).

vbw (Hg.) (2002): *Lehrerpraktika. Sabbatjahr für Lehrer/innen in der Wirtschaft*. Online verfügbar unter [www.bildunginbayern.de](http://www.bildunginbayern.de), zuletzt geprüft am 02.01.2006.

Veenman, Simon; van Tulder, Margriet; Voeten, M. (1994): The Impact of Inservice Training on Teacher Behaviour. In: *Teaching & Teacher Education*, Jg. 10, H. 3, S. 303–317.

Voß, G. Günter (1993): Der Strukturwandel der Arbeitswelt und die alltägliche Lebensführung. In: Jurczyk, Karin; Rerrich, Maria S. (Hg.): *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 70–111.

## W

Wade, Ruth K. (1985): What Makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. In: *Educational Leadership*, Jg. 32, H. 4, S. 48–54.

Wagner, Dieter; Grawert, Achim (1993): *Sozialleistungsmanagement. Mitarbeitermotivation mit geringem Aufwand*. München: Beck (Innovatives Personalmanagement, 1).

Wagner, Hannelore (1996): Ergebnisse der Lehrerweiterbildung. ein empirischer Bericht. In: Fest, Wilfried (Hg.): *Weiterbildung und Wiedervereinigung. Ergebnisse und Erfahrungen in der Berliner Lehrerweiterbildung seit der Wiedervereinigung*. Berlin: BIL, S. 125–151.

WDR 5 (18.05.2006): Sabbatjahr. ein Jahr Auszeit.

Wegner, Ralf; Berger, Peter; Krause, Angela; Baur, Xaver (2004): Zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern mit stationär behandelten psychischen Erkrankungen im Vergleich mit berufstätigen Lehrkräften. In: *Ergo-Med*, Jg. 23, H. 1, S. 17–23.

Weidenmann, Bernd (1978): *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.

Weinert, Ansfried B. (1993): Reflexion des Selbstkonzepts im "Revidierten Deutschen CPI 462". In: Pörzgen, Brigitte; Witte, Erich H.; Beck, Dieter (Hg.): *Selbstkonzept und Identität. Beiträge des 8. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie*. Braunschweig: Techn. Univ. Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss. Abt. Sozialarbeitswiss. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 34), S. 49–81.

Wellner-Pricelius, Brigitte (1998): Die Stimme schafft Atmosphäre. Physische und psychische Funktionszusammenhänge. In: Heisterberg, Werner; Horstkemper, Marianne; Messner, Rudolf Otto Gunter; Waubert Puisseau, Rosemi de (Hg.): *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, 16), S. 134–136.

Wendt, Wolfgang (2001): *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten Strukturen und Belastungstypen ; eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Psychologie, 43).

Wenning, Heribert (1987): *Zur Belastung und Beanspruchung der Lehrer an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Eine arbeitsmedizinische Berufsbeschreibung*. Aachen: Med. Fakultät.

Werle, Petra (2001): *Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung*. Saarbrücken: Conte-Verl. (ContePädagogik).

Westergaard-Nielsen, Niels (2001): *Danish Labour Market Policy. Is it worth it?* Aarhus/ DK. Online verfügbar unter <http://www.cls.dk/workingpapers/docfiles/90.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.

WHO (1952): *Dokumente. WHO Satzung und Internationale Gesundheits-Ordnung*. Frankfurt am Main und Berlin: Metzner (Dokumente/ Forschungsstelle für Völkerrecht und Ausländisches Öffentliches Recht der Universität Hamburg, 6).

WHO (1993): *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Entwicklung einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik*. Nachdr. der autorisierten Fassung. Gamburg: Conrad Verl. für Gesundheitsförderung.

WHO (Hg.) (1998): Glossar Gesundheitsförderung. Genf: Verl. für Gesundheitsförderung Conrad.

Will, Klaus (1987): Lehrerfortbildung. Eine bundesweite Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: GEW BFW (Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerkes e. V. der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).

Winkel, Rainer (1979): Angst in der Schule. Ursachen Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste. Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges. (Neue pädagogische Bemühungen, 78).

Wissenschaftsrat (Hg.) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2008.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verl. (Campus Forschung, 322).

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen Verfahrensweisen Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger, S. 227–255.

Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer; Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, 2), S. 49–76.

Wulk, Johannes (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern ; eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflichen Schulen. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Europäische Hochschulschriften/ 11, 356).

Wunder, Dieter (1999): Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen, zur Diskussion gestellt. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München: Juventa (2), S. 323–333.

## Z

Zimmermann, Eberhard (1999): Alternativen zur Entberuflichung des Alters. Chancen und Risiken für Arbeitnehmer aus innovativen Arbeitszeitmodellen. In: Behrens, Johann; Morschhäuser, Martina; Viebrok, Holger; Zimmermann, Eberhard (Hg.): Länger erwerbstätig, aber wie? Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 116–172.

## Anhang 1: Kurzfragebogen

### Kurzfragebogen

1. Zeitraum

1. Sabbatical von TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ

2. Sabbatical von TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ

2. Alter zu Beginn des 1. Sabbaticals \_\_\_\_\_ Jahre

3. familiäre Situation zu Beginn des 1. Sabbaticals

\_\_\_\_\_  
Kind(er)

4. Berufsjahre im Schuldienst bis Antritt des 1. Sabbaticals \_\_\_\_\_ Jahre

5. Schulform(en)

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Grundschule  | <input type="checkbox"/> Berufsvorbereitung    |
| <input type="checkbox"/> Sonderschule | <input type="checkbox"/> Teilzeitberufsschule  |
| <input type="checkbox"/> Hauptschule  | <input type="checkbox"/> Berufsfachschule      |
| <input type="checkbox"/> Realschule   | <input type="checkbox"/> Fachoberschule        |
| <input type="checkbox"/> Gesamtschule | <input type="checkbox"/> Berufliches Gymnasium |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium    | <input type="checkbox"/> andere, nämlich _____ |

6. Staatliches Schulamt

- für den Landkreis und die Stadt Kassel
- für den Schwalm-Eder-Kreis und den Landkreis Waldeck-Frankenberg
- für den Landkreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner-Kreis
- für den Landkreis Fulda
- für den Landkreis Marburg-Biedenkopf
- für den Lahn-Dill-Kreis und den Landkreis Limburg-Weilburg
- für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis
- für den Hochtaunuskreis und den Wetteraukreis
- für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden
- für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis
- für die Stadt Frankfurt am Main
- für den Landkreis Offenbach und die Stadt Offenbach am Main
- für den Main-Kinzig-Kreis
- für den Landkreis Darmstadt-Dieburg und die Stadt Darmstadt
- für den Landkreis Bergstraße und den Odenwaldkreis

vor dem ersten Sabbatical

nach dem ersten Sabbatical

7. Stundendeputat

\_\_\_\_\_

8. Fächer

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. außerunterrichtliche Aufgaben

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. berufliche Position

\_\_\_\_\_

## Anhang 2: Interviewleitfaden

### Bezugspunkt: vor dem 1. Sabbatical

1. Wodurch sind Sie auf die Idee gekommen, ein Sabbatical zu machen? Was war der Anlass?
2. Wie war Ihre Arbeits- und Lebenssituation vor Antritt des Sabbaticals?
3. Mit welchen Erwartungen haben Sie das Sabbatical angetreten?
4. Inwiefern haben Sie die Zeit des Sabbaticals vorher geplant? (inhaltlich!)

### Bezugspunkt: während des 1. Sabbaticals

5. Welche Phasen können Sie im Nachhinein für den Sabbaticalzeitraum identifizieren? (evtl. Zeichnung anfertigen lassen)
6. Welche Ziele konnten Sie verfolgen? Was hat sich spontan ergeben? (evtl. Zeichnung einbeziehen)
7. Welche Ideen/ Pläne haben Sie verworfen? Warum?
8. Was hatten/ haben Sie sich für die Zeit nach dem Sabbatical vorgenommen?

### Bezugspunkt: nach dem 1. Sabbatical/ Fazit

9. Wie ist es Ihnen ‚zurück im Alltag‘ ergangen? (evtl. Zeichnung einbeziehen)
10. Würden/ Haben Sie noch einmal ein Sabbatical machen/ gemacht? Warum (nicht)? Mit welchem Ziel? Was würden Sie anders machen?
11. Was würden Sie einem/ einer Kollegen/ Kollegin raten, der/die selbst ein Sabbatical in Erwägung zieht?
12. Fällt Ihnen noch etwas ein, was bzgl. des Themas nicht oder zu kurz angesprochen wurde?