

Profil 8:

Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung

**Digitale Festschrift
für BÄRBEL FÜRSTENAU**



Matthias PILZ & Chantal ELBERT

(Universität zu Köln & Berufsbildende Schule Wirtschaft Koblenz)

**Berufswahlmotive und Perspektiven von Lehrkräften
an berufsbildenden Schulen in privater Trägerschaft**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenaу/pilz_elbert_profil8.pdf

in

bwp@ Profil 8 | September 2023

**Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in
der beruflichen Bildung**

Teil 4: Berufswahl, berufliche Identifikation, Resilienz und Vernetzung in der
Berufsbildung(sforschung)

Hrsg. v. **Mandy Hommel, Carmela Aprea & Karin Heinrichs**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Berufswahlmotive und Perspektiven von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in privater Trägerschaft

Abstract

Obwohl eine maßgebliche Anzahl von Lehrkräften an beruflichen Schulen in privater Trägerschaft tätig ist, lag der Fokus bisheriger Forschungsvorhaben überwiegend auf den Berufswahlmotiven angehender Regelschullehrkräfte. Vor diesem Hintergrund ist die Ermittlung der Beweggründe und Perspektiven dieser Gruppe von Interesse. Es stellt sich folglich die Frage: Wer entscheidet sich für die beruflichen Privatschulen und welche Motive liegen dieser Entscheidung zu Grunde? Zielgruppe der hier vorliegenden Untersuchung waren folglich die Lehrer*innen an beruflichen Privatschulen. Insgesamt wurden 11 Interviews an fünf verschiedenen Schulstandorten geführt. Die Einzelinterviews, die entweder persönlich, telefonisch oder mit Hilfe von Videotelefonie geführt wurden, konnten alle aufgezeichnet werden. Eine qualitative Inhaltsanalyse des gewonnenen Materials ergab, dass drei Hauptmotive der Wahl einer beruflichen Privatschule herausgestellt werden: Sozialer Nutzen, Arbeitsmarktsituation sowie Strukturen und Bürokratie. Der Beitrag skizziert sowie diskutiert diese Befunde und ordnet diese in die weitere Forschungslage ein.

Motives for choosing a profession and perspectives of teachers at vocational schools in private sponsorship

Although a significant number of teachers work at vocational schools under private sponsorship, the focus of previous research projects has been predominantly on the career choice motives of prospective regular school teachers. Against this background, it is of interest to determine the motives and perspectives of this group. Consequently, the question arises: Who decides in favour of private vocational schools and what motives underlie this decision? The target group of this study was therefore teachers at private vocational schools. A total of 11 interviews were conducted at five different school locations. The individual interviews, which were conducted either in person, by telephone or with the help of video telephony, could all be recorded. A qualitative content analysis of the material obtained revealed that three main motives for choosing a private vocational school emerged: Social benefit, labour market situation, and structures and bureaucracy. The article outlines and discusses these findings and places them in the context of further research.

Schlüsselwörter: *Lehrkräfte, Berufswahlmotive, berufliche Privatschulen*

Keywords: *teachers, career choice motives, private vocational schools*

1 Einleitung

Obwohl die Nachfrage nach privaten Schulen hoch und derzeit rund 8.000 Lehrkräfte an beruflichen Privatschulen tätig sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2019), lag der Fokus bisheriger Forschungsvorhaben überwiegend auf den Berufswahlmotiven angehender Regelschullehrkräfte. Für das private berufliche Schulwesen titulierte denn auch Lipsmeier (2011, 609) die Situation des wissenschaftlichen Desinteresses als „Terra Incognita“.

Auch Kuttner/Martzog/Pollak (2014) konstatieren, dass bislang so gut wie keine Studien zu den Faktoren vorliegen, die die Berufswahl von Lehrkräften an Schulen mit alternativen Bildungskonzepten beeinflussen. Vor diesem Hintergrund scheint es von großer Relevanz, den Blick auf die Lehrkräfte an privaten beruflichen Schulen zu lenken und ihre Beweggründe und Perspektiven näher zu betrachten. Es stellt sich folglich die Frage: Wer entscheidet sich für die beruflichen Privatschulen und welche Motive liegen dieser Entscheidung zu Grunde?

2 Motive für die Wahl des Lehrer*innenberufs: Stand der Forschung

Studien zu den Motiven und Beweggründen von Lehrkräften an Privatschulen liegen bislang noch keine vor. Lediglich zu den Berufswahlmotiven von bereits praktizierenden Lehrkräften an Waldorfschulen sowie der Motivation von Studierenden der Waldorfpädagogik finden sich erste Hinweise (vgl. Kuttner/Martzog/Pollak 2014), die jedoch kaum auf den Bereich der Berufsbildung übertragbar sind. Und auch im Bereich der Motive von angehenden oder bereits praktizierenden Berufsschullehrkräften im staatlichen System gibt es nur vereinzelt Ergebnisse (vgl. Klusmeyer 2005; Krieger et al. 2019). Die Berufswahlmotivation von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft wird hingegen in unregelmäßigen Abständen untersucht, sodass national wie international bereits eine Vielzahl empirischer Untersuchungen vorliegen. Diese haben die Motive angehender oder bereits praktizierender Lehrer*innen auf Basis meist kleinerer, lokaler Gelegenheitsstichproben sowie unter Verwendung verschiedener methodischer Vorgehensweisen und Erhebungsinstrumente erfasst (vgl. Rothland 2011; Watt et al. 2012). Aufgrund dessen ist es nur eingeschränkt möglich, die Befunde und Forschungsergebnisse zusammenzuführen und vergleichbar zu machen. Dennoch konstatieren Keller-Schneider/Weiß/Kiel (2018), dass die Ergebnisse zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrpersonen aus dem deutschsprachigen Raum als konsistent mit der internationalen Befundlage zu bewerten sind (vgl. Keller-Schneider/Weiß/Kiel 2018, 218). Um eine genauere Vorstellung der gängigen Motive zu erhalten, wird im Folgenden ein Umriss bisheriger nationaler sowie internationaler Studien gezeichnet, deren Ergebnisse sich in ihrer grundlegenden Eigenschaft zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterscheiden lassen.

2.1 Intrinsische Motivation

Rothland (2011) stellt eine Auswahl von 10 deutschsprachigen Studien zur Berufswahlmotivation von Lehrkräften zusammen, die vorwiegend retrospektiv erhoben wurden. Dabei auffällig ist die methodische Vielfalt der Einzelstudien. Es werden sowohl offene Befragungen als auch geschlossene Verfahren sowie eine Kombination beider Instrumente genutzt. Auch die Anzahl

der Items in den geschlossenen Verfahren variiert von zwölf bis zweiunddreißig vorgegebenen Kategorien. Trotz der Unterschiedlichkeit im Bezug zur Größe der Stichprobe, dem Zeitpunkt der Erhebung und der methodischen Ausgestaltung zeigen die Studien ein relativ einheitliches Bild der (intrinsischen) Berufswahlmotive. Es handelt sich dabei um die Motive, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten sowie einer interessanten und abwechslungsreichen Tätigkeit nachzugehen (vgl. Eberle/Pollack 2006; Ulich 2004; Nieskens 2009; Terhart et al. 1994; Wiza 2014).

Auch Wiza (2014) hat eine qualitative Studie veröffentlicht, in der die Berufswahlmotive von 28 Lehramtsstudierenden der Universitäten Köln, Aachen und Duisburg-Essen über drei Messpunkte hinweg erhoben wurden. Auch hier erfolgte die Kategorisierung der Ergebnisse hinsichtlich extrinsischer und intrinsischer Motive, die jedoch eine sehr freie Zuordnung erkennen lassen (vgl. Besa 2018, 15). So wird argumentiert, dass die Studiengangwahl aufgrund von „Bauchgefühl“ als Teil der intrinsischen Motivation aufgefasst werden kann, da sie von der Autorin der Kategorie „Intuition“ zugeordnet wird (vgl. ebd.). Hier bestätigt sich die von Rothland (2011) erhobene Kritik der fehlenden Vergleichbarkeit der Studien aufgrund uneinheitlicher Auswertungsmethoden.

Die Autoren Watt/Richardson (2007) sind der Kritik zur uneinheitlichen Erhebung und Auswertung der Daten nachgegangen und entwickelten das mittlerweile gut etablierte FIT-Choice Modell, welches allerdings nicht nur intrinsische Motive beinhaltet. Das Modell entstand explizit im Kontext der Berufswahl im Lehramt (Factors Influencing Teaching) und bezieht sich auf die drei Hauptbestandteile der Wert-Erwartungstheorie self perception, value and task (Watt/Richardson 2007; Richardson/Watt 2006). Neben diesen drei Grundkategorien, wurden auch soziale Vorerfahrungen (socialisation influences) in das Modell einbezogen. Es umfasst also nicht nur auf den Beruf bezogene Motive, sondern auch weitere Faktoren, die als Ressource der Berufswahlentscheidungen verstanden werden können. Die Autor*innen untergliedern die einzelnen Bereiche in verschiedene Unterkategorien, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Der erste Bereich bildet die selbst eingeschätzten individuellen Fähigkeiten (self perception), bezogen auf den Lehrberuf, ab. Dieser Bereich beinhaltet die eingeschätzten Kompetenzen (teaching skills) jedes Einzelnen, sowie die Auffassung, dass der Lehrberuf den persönlichen Fähigkeiten insgesamt entspricht. Values, also der Wert, der der Tätigkeit zugeschrieben wird, untergliedert sich zum einen in das Interesse am Lehrberuf selbst (intrinsic value), zum anderen in die persönlichen Vorteile, die mit dem Beruf der Lehrkraft einhergehen (personal utility value), wie zum Beispiel Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Aber auch die in der Theorie als extrinsisch kategorisierten Aspekte wie Urlaubsansprüche und die Arbeitsplatzsicherheit werden unter der Kategorie der persönlichen Vorteile mit einbezogen. Besonders die Arbeitsplatzsicherheit spielt im deutschsprachigen Raum eine bedeutende Rolle, was mit dem besonderen Status des Berufs der Lehrkraft im öffentlichen Dienst einhergeht. Die Einschätzung der Bedeutung des sozialen Engagements im Lehrer*innenberuf (social utility value) wird ebenfalls dem Wert der Tätigkeit (value) zugeordnet. Dazu gehört unter anderem das Ausmaß in dem der Lehrer*innenberuf als gesellschaftlich wertvoll eingeschätzt wird. Aber auch die Tatsache, dass man mit jungen Menschen zusammenarbeitet und die Zukunft dieser mitgestalten kann, fällt unter den Aspekt des sozialen Engagements. Bisher wurde diese Motivation

jedoch als intrinsisch oder auch altruistisch bezeichnet. Neben dem beigemessenen Wert der Tätigkeit spielt auch die Tätigkeit selbst eine Rolle in der Berufswahl. Neben den Aspekten, die der Beruf bietet (task return), werden auch die Höhe der Arbeitsbelastung (task demands) berücksichtigt. Darunter definieren die Autor*innen die Einschätzung des Arbeitsaufwands und die emotionale Belastung, die mit dem Beruf einhergehen. Die Veränderung der Lehrerrolle wirkt sich auch deutlich auf die Anforderungen an den Lehrberuf und damit verbunden auf den empfundenen Arbeitsaufwand der Lehrkräfte aus. Es wird davon ausgegangen, dass ein wahrgenommener hoher Arbeitsaufwand eher abschreckend auf potenzielle Interessent*innen wirkt. Jedoch kann dieser Arbeitsaufwand durch den wahrgenommenen Mehrwert der Arbeit (task return) ausgeglichen werden, sodass in diesem Fall nicht von einem kausalen Zusammenhang ausgegangen werden kann. Dieser Mehrwert zeigt sich nach Watt/Richardson (2007) in der Höhe der Bezahlung, der Anerkennung des Berufes in der Gesellschaft und damit einhergehend dem sozialen Status. Die Aspekte, die der Beruf bietet, weisen einen engen Zusammenhang zu den persönlichen Vorteilen (social utility value) auf, wodurch das Modell Interdependenzen einzelner Kategorien zulässt. Um die beiden Bereiche dennoch möglichst voneinander zu separieren, gilt die Annahme, dass sich die persönlichen Vorteile mehr auf die intrinsischen Aspekte und daher mehr auf die eigentliche Persönlichkeit der Lehrkraft beziehen, wohingegen die Aspekte, die der Beruf bietet, sich mehr auf die extrinsische Sichtweise fokussieren, und die Faktoren von außen mit in die Betrachtung nehmen.

Unabhängig der persönlich wahrgenommenen Faktoren werden in dem Modell auch vorherige Sozialisierungsprozesse (prior teaching and learning experiences and social influences) berücksichtigt. Dabei haben besonders frühere Erfahrungen in der eigenen Schulzeit oder Lehrer mit Beispielfunktion einen Einfluss auf die Berufswahl. Ebenfalls konnte in der Literatur ein Einfluss von wichtigen Bezugspersonen, wie Familienmitgliedern, Freund*innen und Kolleg*innen nachgewiesen werden (vgl. Watt/Richardson 2007). Auch wenn häufig von positiven Einflüssen ausgegangen werden kann, können auch Negativerfahrungen eine erhebliche Rolle spielen (Watt/Richardson 2007, 174).

Das Modell schließt mit einem Bereich in dem angenommen wird, dass der Lehrberuf als Verlegenheitslösung mangels Alternativen oder persönlichen Zutrauens gewählt wurde (fallback career). Dies beinhaltet verschiedene Beweggründe, die sich um den Aspekt der „zweiten Karriere“ drehen, also um Personen, die in erster Linie einen anderen Beruf gewählt haben, letztendlich sich dennoch für den Beruf der Lehrperson entschieden haben.

In den internationalen Ergebnissen Watt/Richardson (2007; Watt et al. 2012) konnte gezeigt werden, dass das als *intrinsic value* charakterisierte ausgeprägte Interesse an der Lehrertätigkeit, der Wunsch einen sozialen Beitrag zu leisten sowie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (beide Aspekte sind nach dem FIT-Choice Modell der Kategorie *Social Utility Value* zuzuordnen) die größte Zustimmung erfahren. Ebenfalls zu den dominanten Ausprägungen gehört der positive Einfluss aufgrund eigener Erfahrungen in der Schule (*prior teaching and learning experiences*). Diese eigenen Erfahrungen können auf positiv bewertete Lernerlebnisse zurückgeführt werden, wie beispielsweise selbst ein*e gute*r Schüler*in gewesen zu sein, wie auch auf die Orientierung an Lehrer*innen in der eigenen Schulzeit, die als Vorbild oder Inspiration

wahrgenommen wurden. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits früher auf nationaler Ebene von Eberle/Pollack (2006), Ulich (2004) und später von Nieskens (2009) erhoben. Im Rahmen des Modells von Richardson/Watt (2007) kommt auch der Einschätzung eigener Fähigkeiten eine besondere Rolle zu. Die subjektiv wahrgenommene Kompetenz wurde auch in den Studien von Foerster (2008) und Ulich (2004) aufgegriffen, wenn auch dem Merkmal in beiden Erhebungen kein bedeutenderer Stellenwert zugeschrieben werden kann.

Das Interesse am Fach bzw. die eigene fachliche Orientierung werden ebenfalls als dominantes Merkmal bei der Berufswahl Lehrer*in genannt. So konnten Eberle/Pollack (2006) in ihrer Studie mit 1067 Lehramtsstudenten in Passau nachweisen, dass Gymnasial- und Realschullehrer*innenstudierende „eine geringere adressatenbezogene und pädagogische Motivation [...], dafür ein ausgeprägtes Interesse an den Studien- und Unterrichtsfächern [aufzeigen]“ (Rothland 2011, 277). Auch Terhart et al. (1994) konnten in ihrer Erhebung von 514 Lehrkräften in Niedersachsen feststellen, dass der Aspekt „Wissen in meinen Fächern weitergeben wollen“ direkt nach den bereits diskutierten Argumenten der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie der abwechslungsreichen Tätigkeit genannt wurde. Damit im Zusammenhang können vorherige Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit stehen, die gemäß Richardson und Watt den *socialisation influences* zugeordnet werden.

In den wenigen Arbeiten zu den Berufswahlmotiven angehender Wirtschaftspädagog*innen konnten ähnliche Ergebnisse erfasst werden. Die Studie von Klusmeyer (2005) untersuchte die Motive von 120 Handelslehramtsstudierenden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mittels überwiegend geschlossener Fragebögen, die 34 Motive auf einer 4er Skala abbildeten (vgl. Klusmeyer 2005). Die dabei meist genannten Motive sind das Unterrichten sowie der Umgang mit Jugendlichen, dicht gefolgt von der hohen Gestaltungsfreiheit, der Vielseitigkeit und Abwechslung sowie der Verantwortung des Lehrberufs (vgl. Klusmeyer 2005, 193ff.). Auch die Ergebnisse der neusten Studie von Krieger et al. (2019), bei der 165 Studierende derselben Universität befragt wurden, fügen sich stimmig in den bereits diskutierten Forschungsstand zur intrinsischen Motivation von Lehrkräften ein. Micknass et al. (2019) befragten 326 Lehramtsstudierende der Universitätsstandorte Berlin, Osnabrück und Hannover. Die Studie untersuchte standortübergreifend die Berufswahlmotive von Studierenden in drei Fachrichtungen des beruflichen Lehramts in Abhängigkeit der Faktoren Geschlecht, Alter und pädagogischer Vorerfahrung. Es zeigte sich, dass die höchste Bedeutung den intrinsischen Motiven pädagogisches Interesse, fachliches Interesse sowie der Fähigkeitsüberzeugung zugesprochen wird und kaum eine Unterscheidung gegenüber den verschiedenen Fachrichtungen möglich ist (vgl. Micknass et al. 2019, 193 ff.).

2.2 Extrinsische Motivation

Die Befundlage zu den extrinsischen Motiven von Lehrkräften weist im Vergleich zu den intrinsischen Beweggründen beträchtliche Unterschiede auf (vgl. Rothland 2011). So werden beispielsweise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder die Arbeits- und Ferienzeiten seltener genannt. In der Studie von Oesterreich (1987) mit 257 Absolvent*innen der pädagogischen Hochschule Berlin nannten nur 42 Personen den vergleichsweise hohen Freizeitanteil als Motiv

für die Wahl des Lehrberufs (vgl. Rothland 2011). Dies konnte in der Studie von Herzog et al. (2007) bestätigt werden. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass der monetäre Aspekt und die Arbeitsplatzsicherheit eine Rolle bei der Wahl des Berufs spielen, wenn auch nur in geringem Maße. Deutsche Lehrpersonen gehören im internationalen Vergleich zu den gut Verdienenden und auch die Möglichkeit der Verbeamtung schlägt sich in einer stark ausgeprägten Arbeitsplatzsicherheit nieder (vgl. zitiert in Keller-Schneider/Weiß/Kiel 2018, 220). Dass der Beamtenstatus eine Rolle für die Berufswahl spielt, dokumentieren auch Zahlen des Hochschul-Information-Systems GmbH HIS. Demnach legt keine andere befragte Studierendengruppe so viel Wert auf die Jobsicherheit wie die der Lehramtsstudenten (vgl. Kuttner/Martzog/Pollak 2014, 145). Auch Rothland (2011) stellt fest, dass eine sichere Berufsposition als überdurchschnittlich wichtig eingestuft wird.

Watt et al. (2012) stellen in ihrer international vergleichenden Studie in den Ländern Australien, USA, Deutschland und Norwegen fest, dass „personal utility values of job security and time for family [...] were rated lower; social influences of friends, family, and coworkers were rated the least influential” (9). Im Bezug zu den *task returns* wurde deutlich, dass die Bezahlung in den USA im Vergleich zu Deutschland als sehr gering wahrgenommen, hingegen das berufliche Ansehen als sehr hoch eingestuft wird (vgl. ebd.).

In den Studien zur Berufswahlmotivation von Wirtschaftspädagogen sticht das Motiv eines sicheren Arbeitsplatzes ebenfalls als relativ starkes Motiv hervor. Klusmeyer (2005) stellt fest, dass dem Motiv „Sicherheit des Arbeitsplatzes“ eine vergleichsweise hohe Priorität zugesprochen wird (194ff.). Auch im Zuge der Motive, die die materielle Sicherheit betreffen, wurde das Motiv, Handelslehrer/in aufgrund der guten Einstellungschancen werden zu wollen, ebenfalls genannt. Es wird argumentiert, dass die Ergebnisse im Zusammenhang mit einer zu der Zeit angespannten Lage des Arbeitsmarkts interpretiert werden müssen. Auch Krieger et al. (2019) können diese Ergebnisse bestätigen. Bei der Einschätzung, ob die Studierenden ihr Berufsziel „Lehrer*in“ beibehalten würden, wenn der Beamtenstatus wegfiel, wurde angegeben, dass sie diesen Beruf eher nicht wählen würden (vgl. Krieger et al. 2019, 273). Im Gegensatz dazu sind die Studierenden dem Beruf nicht abgeneigt, wenn die Besoldung der Lehrkräfte geringer ausfallen würde (vgl. ebd.).

In der Studie von Klusmeyer (2005, insbes. 194) wurden auch Motive erhoben, die auf eine unsichere Berufswahl schließen lassen und im FIT-Choice Modell von Watt/Richardson (2007) als *fallback career* bzw. Verlegenheitswahl aufgegriffen werden. Es zeigt sich jedoch, dass diesen Ausweichmotiven, dass das Studium nur aufgrund des Rates von Dritten aufgenommen wurde, nur eine sehr geringe Bedeutung zugewiesen werden kann. Dennoch konnte auch festgestellt werden, dass trotz der starken sozialen Orientierung mehr als jeder vierte Studierende durch „Zufall“ in das wirtschaftspädagogische Studium gelangt ist (vgl. Krieger et al. 2019, 279).

Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, „dass der Entscheidung für den Lehrer*innenberuf eine (länderübergreifende) Kernmotivation zu Grunde liegt“ (Kuttner/Martzog/Pollak 2014, 142). Die intrinsische Motivation, insbesondere die Freude an der Arbeit mit Kindern und

Jugendlichen, und der Wunsch, einen sozialen Beitrag zu leisten, zählen zu den wichtigsten Motiven zur Wahl der Lehrtätigkeit (vgl. ebd.). Auch im Bezug zu den Lehrer*innen an beruflichen Schulen kann festgehalten werden, dass die sozialen Aspekte das übergeordnete Leitmotiv der Berufs- bzw. Studienwahl darstellen (vgl. Krieger et al. 2019, 275). Dennoch dürfen auch die als extrinsisch interpretierten Ergebnisse nicht vernachlässigt werden. Besonders im deutschsprachigen Raum kommt der Arbeitsplatzsicherheit aufgrund des Beamtenstatus und der damit einhergehenden quasi Unkündbarkeit eine besondere Gewichtung zu. Mit Blick auf die Lehrkräfte in der Berufsbildung kann festgehalten werden, dass zusätzlich fachliches Interesse und eine große Nähe zur Praxis (aufgrund vorheriger beruflicher Erfahrungen) eine Rolle bei der Wahl des Berufes spielen.

3 Methodik und Forschungsdesign

Wie bereits erwähnt, ist die Zielsetzung dieser Erhebung jedoch nicht das Be- oder Widerlegen der Berufswahlmotive von Lehrkräften, sondern deren Erweiterung unter einem bisher wenig berücksichtigten neuen Blickwinkel auf berufliche Schulen in privater Trägerschaft, was den explorativen Charakter unterstreicht. Somit kann das induktive Verfahren der qualitativen Erhebung als geeignet für die vorhandene Fragestellung angesehen werden. Die mündliche Befragung bietet sich hier aufgrund der Subjektivität und der damit einhergehenden Komplexität der Thematik an. Die Beweggründe, sich für die berufliche Privatschule zu entscheiden, hängen von verschiedenen berufsbiografischen Erlebnissen und komplexen Gedankengängen ab, welche nur durch ein offenes Forschungsdesign aufgegriffen und tiefergehend analysiert werden können: Insbesondere das narrative Interview animiert den/ die Interviewpartner*in zum freien Erzählen, sodass möglicherweise „heikle Informationen“ und auch subjektive Bedeutungsstrukturen offen gelegt werden können (vgl. Küsters 2009; Mayring 2015). Die offene Erzählstruktur des narrativen Interviews kann auch übergreifende Handlungszusammenhänge und Verkettungen von Ursache und Folge aufzeigen, sodass mögliche Zusammenhänge zwischen der Berufswahl, dem institutionellen Setting der Privatschule oder anderen Aspekten wie Persönlichkeitsmerkmalen deutlich werden.

Zielgruppe der hier vorliegenden Untersuchung sind die Lehrer*innen an beruflichen Privatschulen. Insgesamt wurden 11 Interviews an fünf verschiedenen Schulstandorten geführt. Bereits an dieser Stelle soll deutlich gemacht werden, dass aufgrund der geringen Stichprobe bei der Datenauswertung sowohl auf eine vergleichende Analyse zwischen den einzelnen Standorten als auch zwischen den unterrichteten Fächern der Interviewpartner*innen verzichtet wurde.

Im Zeitraum Mai bis Juli 2020 fand die Datenerhebung der 11 Einzelinterviews statt, die entweder persönlich, telefonisch oder mit Hilfe von Videotelefonie geführt wurden. Dabei kam ein Befragungsinstrument zum Einsatz, welches aus den drei Teilen Teil A: narrativer Teil des Interviews mit Erzählaufforderung, Teil B: fokussierter Teil in Form eines Interviewleitfadens sowie Teil C: Kurzfragebogen der Angaben zur derzeitigen Tätigkeit und zur Person bestand. Das Instrument wurde aufgrund des explorativen Charakters der Studie eigenständig entwickelt und in einem Pilotdurchlauf mit einer Lehrkraft vorüberprüft.

Die Dauer eines Interviews variierte je nach Teilnehmer*in zwischen 30 und 115 Minuten. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet. Da sich durch den Stil des narrativen Interviews eine Fülle an Material ergibt, welches überflüssige und abschweifende Inhalte enthält, wurde auf eine Teiltranskription des Materials zurückgegriffen (vgl. Mayring 2002; Döring/Bortz 2016). Es wurden folglich nur die für das Forschungsproblem besonders relevanten Interviewpassagen wortwörtlich verschriftlicht und die sonstigen Gesprächspassagen in kurzen Stichworten zusammengefasst. Die erhobenen Interviews wurden mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring von einer Person ausgewertet. Die Datenauswertung wurde mit Hilfe des Programms MAXQDA vorgenommen. Durch verschiedene Funktionen des Programms können so Analyseeinheiten unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden (vgl. Krüger 2014). Dies erleichtert das induktive Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring.

Da die Forschung der Berufs-/ Studienwahlmotivation von Lehrkräften an sich nicht neu ist, wurde auf bereits bestehende Strukturierungsdimensionen zurückgegriffen. Insbesondere wurden die Textstellen den Ordnungskriterien des FIT Choice-Modells zugeordnet. Aufgrund der Fülle des Materials und den unterschiedlichen Ausprägungen der Aussagen im Bezug zu den systemischen Bedingungen war es notwendig, den Hauptkategorien weitere Unterkategorien zuzuordnen. Wo Unklarheiten zwischen den einzelnen Unterkategorien auftauchten, wurden zusätzlich Abgrenzungsregeln zu den Definitionen hinzugefügt.

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Soziodemografische Daten der Befragten

Die Gruppe der 11 Interviewpartner*innen besteht aus sechs Frauen und fünf Männern im Alter von 29 bis 67 Jahren. Das Durchschnittsalter der Gruppe beträgt 44 Jahre. Die Befragten sind bei 5 verschiedenen Trägern tätig, die sich auf die personenorientierte Fachrichtung, einschließlich Erziehungswissenschaften sowie auf den Bereich Wirtschaft und Verwaltung beziehen. Drei Schulen sind in privater (wirtschaftlicher) Trägerschaft, zwei in kirchlicher oder kirchennaher Trägerschaft. Alle Schulen sind Ersatzschulen, sodass offizielle Abschlüsse vergeben werden können. Unter den befragten Personen unterrichtet keine an einer Privatschule mit besonderer pädagogischer oder weltanschaulicher Ausrichtung. Acht Personen sind an einer wirtschaftlich ausgerichteten Privatschule tätig, die restlichen drei unterrichten an einer erzieherisch orientierten Einrichtung. Alle Befragten unterrichten in vollzeitschulischen Bildungsgängen.

Alle Interviewpartner*innen haben ein (Fachhochschul-) Studium, z.B. allgemeines oder berufliches Lehramt, Diplom Kaufmann, Diplom Biologie) abgelegt. Eine Person hat vor Aufnahme des Studiums eine Ausbildung im handwerklichen Bereich absolviert, zwei Personen im kaufmännisch/verwaltenden Fachbereich. Die größten Unterschiede bestehen in der Berufserfahrung als Lehrkräfte. Von 11 Interviewpartner*innen haben sechs bereits an einer staatlichen Schule Erfahrungen gesammelt, davon jedoch nur eine Person an einer beruflichen Schule während des Referendariats. Die kürzeste Erfahrung an einer beruflichen Privatschule weist eine

Person mit rund einem Jahr auf, insgesamt vier Interviewpersonen verfügen über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung an einer beruflichen Privatschule.

4.2 Beweggründe und Perspektiven von Lehrer*innen an beruflichen Privatschulen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden im Folgenden nun die Beweggründe vorgestellt, die der Entscheidung, an einer beruflichen Privatschule zu unterrichten, zu Grunde liegen. Dabei wird sich an den Kategorien des FIT-Choice Modells orientiert.

Hauptkategorie 1 – Soziale Einflüsse

Die Auswertung der Daten zeigt, dass äußere Faktoren Einfluss auf die Wahl des Lehrberufs und der Privatschule haben. So kann, angelehnt an das FIT- Choice Modell, zwischen *Eigenen (Schul-) Erfahrungen und Vorbildern* und dem *Rat von Familie, Freund*innen und Kolleg*innen* unterschieden werden.

➤ Eigene (Schul-) Erfahrungen und Vorbilder

So spielen Vorbilder in der eigenen Schulzeit und der Beruf der Eltern eine Rolle, ob der Lehrer*innenberuf angestrebt wird oder nicht.

„Meine Großmutter war Lehrerin und ich war als kleines Kind schon ganz häufig bei meiner Großmutter. Ich habe also in der Kindergartenzeit schon ganz viel Zeit in der Schule verbracht. Meine Großmutter war schon immer mein Vorbild. Auch meine Lehrerinnen waren immer mein Vorbild, ich war schon ein richtiges Streberkind“ (T8, Pos. 2).

In diesem Zusammenhang wird vor allem von prägenden und rücksichtsvollen Lehrer*innen gesprochen, zu denen in der Schulzeit ein enges, persönliches Verhältnis entstanden ist. Jedoch verfügt nur eine der befragten Personen über Vorerfahrungen an einer allgemeinbildenden Privatschule. Es bestätigt sich, dass besonders die Lehrer*innen geschätzt wurden, die nicht der *„friss oder stirb“* (T10, Pos. 2) Mentalität entsprechen, wie es an den staatlichen Schulen von den Befragten eher wahrgenommen wurde. Besonders die Möglichkeiten, die die private Schule geboten hat, werden als positiv bewertet:

„Die Möglichkeiten an einer Privatschule hab ich damals als Schüler genossen. Es war damals alles sehr angenehm. Wir hatten ein paar Straßen weiter eine staatliche Hauptschule und das Gebäude sah aus wie ein Knast. Unser Gebäude war architektonisch einfach genial, tolles Schulgelände, fantastische Ausstattung. Man hat sich wohl gefühlt. Keine Bruchbude aus den 60er Jahren, wo man den Eindruck hat, es fehlen nur noch die Gitterstäbe“ (T10, Pos. 18).

➤ Rat von Familien/Freund*innen/Kolleg*innen

Die Befunde zeigen deutlich, dass vielen Lehrkräften zum Einstieg in das Lehramt geraten wurde. So berichtet eine der Befragten, dass ihr von seinem Dozenten empfohlen wurde, den Lehrberuf anzustreben, *„da es auch gut zu mir passen würde“* (T1, Pos 4). Auch aufgrund des

Lehrermangels seien Kolleg*innen oder Schulleiter*innen auf sie zugekommen und hätten gefragt, ob nicht Interesse bestehe, an einer privaten Schule auszuhelfen und zu unterrichten:

„Irgendwann hatte ein Kunde aber ein Problem, das denen ein Lehrer gefehlt hat. Da wurde ich gefragt, ob ich da nicht mal ein paar Stunden aushelfen könnte. Der wusste, dass ich einen pädagogischen Hintergrund habe“ (T1, Pos. 11).

Der Lehrermangel zeigt sich als besonders relevant bei der Entscheidung, einer Lehrtätigkeit nachzugehen. Die Ansprache erfolgte meist von Seiten der privaten Schule, sodass häufig von einer „Zufallsbegegnung“ (T3, Pos. 6) gesprochen wird. Aber auch die fachliche Eignung und die berufliche Vorerfahrung haben eine Rolle gespielt. So wurde sich häufig auf die fachlichen bzw. praktischen Kenntnisse aus dem außerschulischen Bereich rückbezogen:

„Irgendwann kam dann eine Freundin auf mich zu, die meinte, ich hätte ja immer Praktikanten in der Firma betreut. Ich könnte gut zeichnen, da kam dann der Gedanke, dass ich ja unterrichten könne“ (T2, Pos. 5).

Es zeigt sich, dass viele Befragte einen direkten Bezug zu praktizierenden Lehrer*innen nachweisen können, sei es durch eigene Erfahrungen an einer Schule oder durch Eltern oder andere Vorbilder, die an einer Schule unterrichtet haben. Der Impuls zu unterrichten kam auch von Dritten aufgrund von Lehrermangel oder auch individuellen beruflichen Vorerfahrungen. Auffällig ist jedoch, dass nur bei einer befragten Person die Erfahrung an einer privaten Schule ausschlaggebend für die Wahl dieser war.

Hauptkategorie 2 – Berufliche Einflüsse/ Second Career

Neben den sozialen Einflüssen spielen auch die beruflichen Einflüsse eine Rolle. Fast alle Befragten können auf eine außerschulische berufliche Laufbahn zurückblicken, die Einfluss auf den beruflichen Werdegang hatte. Dabei zeigt sich, dass sich die Zugangswege zur beruflichen Privatschule unterschiedlich gestalten, jedoch eher unbewusst als geplant stattgefunden haben. Es kann zwischen *beruflicher Vorerfahrung*, dem *Bedürfnis sich verändern zu wollen* und den *fehlenden Alternativen am Arbeitsmarkt* unterschieden werden

➤ Berufliche Vorerfahrung

Aufgrund der beruflichen Vorerfahrung zeigt sich bei vielen der Befragten schon früh eine Nähe zum Lehrer*innenberuf. Aufgrund verschiedener Tätigkeiten in der freien Wirtschaft konnten sie bereits Erfahrungen in Bereichen sammeln, die Berührungspunkte mit ihrer heutigen Tätigkeit als Lehrkraft aufzeigen:

„Ich habe auch in diesem Zusammenhang immer Seminare gegeben, Strategieentwicklung, Pressearbeit. Also praktisch Erwachsenenbildung. Das hat mir immer Spaß gemacht und habe es auch während meines Berufs weiterverfolgt“ (T3, Pos. 5)

Besonders das praktische Wissen, welches sich die Befragten angeeignet hatten, führte dazu, dieses auch teilen zu wollen:

„Und bin dann auf die Idee gekommen, mein kaufmännisches Wissen mit einer kaufmännischen Schule zu kombinieren. Das war so ein Berufsfindungsschlüsselerlebnis. BWL + VWL + berufsbildende kaufmännische Ausbildungen, das wäre eine perfekte Kombination für mich als Quereinsteiger (T10, Pos. 8).

Dabei verdeutlicht sich, dass die Wahl der beruflichen Schule meist aufgrund der großen Nähe zur Praxis gewählt wurde, da dieses Wissen als nützlich und für die eigene Lebenswelt als bedeutend eingestuft wird.

➤ Berufliche Veränderungen

Neben den Vorerfahrungen, die als Grundlage für den Einstieg in das berufliche Lehramt genannt wurden, spielte aber auch der Wunsch nach beruflicher Veränderung eine Rolle.

„Da wurde mir dann langweilig. Und in steigendem Alter fängt man nochmal an nachzudenken, was soll es denn die nächsten 30 Jahre noch sein. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Reife ist mein alter Berufswunsch wieder wach geworden“ (T8, Pos.6).

In diesem Zusammenhang wird häufig davon gesprochen, dass man sich mit dem Wert der Tätigkeit auseinandersetzt, die Fragen zur beruflichen Zufriedenheit aufwirft. Ebenfalls werden berufliche Veränderungen und der Einstieg in das Lehramt als Herausforderung verstanden, der man sich im Anschluss an die bisherige Tätigkeit noch einmal stellen möchte.

➤ Fehlende Alternativen am Arbeitsmarkt

Die Wahl des Lehrer*innenberufs ging teilweise auch mit einem Mangel an beruflichen Alternativen einher. Fast einheitlich haben die Befragten geäußert, dass der Beruf als leicht zugänglich eingestuft wurde, was nicht zuletzt auf den Lehrer*innenmangel zurückgeführt werden kann. Dabei spielte auch der bisherige berufliche bzw. akademische Abschluss eine Rolle:

„Mein Studiengang war sehr nischenhaft, und als ich dann fertig war, habe ich mich erst einmal ganz normal auf Jobs beworben. Da war aber leider nix zu kriegen. Man war ja ein Fachidiot par excellence“ (T4, Pos. 4).

Auch eine lange Arbeitslosigkeit wurde bei der Wahl des Lehrberufs genannt. Somit war der Eintritt in die Lehrtätigkeit ein erster Weg in eine tarifvertraglich geregelte Anstellung. Dies konnte jedoch nur von einigen Befragten bestätigt werden. Die Zugangsmöglichkeit zeigte sich besonders an den staatlichen Schulen als gering:

„Normal gewesen wäre, dass ich mich dann an einem Gymnasium beworben hätte und irgendwo eine Stelle bekommen hätte – unter normalen Gesichtspunkten. Denn damals war die Situation, dass es kaum freie Stellen gab. Es gibt ja im Lehrberuf immer so Aufs und Abs. Aktuell ist es wieder sehr günstig, die suchen wie wild Seiteneinsteiger. Und dann schlägt so eine Kurve wieder um. Und damals war das für eine sehr lange Zeit, fast 10 Jahre, ganz ganz schlecht in die staatlichen Schulen zu kommen“ (T6, Pos. 7).

In diesem Zusammenhang wird verdeutlicht, dass die Wahl der privaten Schule eher aufgrund der fehlenden Verfügbarkeit von Planstellen an öffentlichen Schulen getroffen wurde. Wäre die Situation eine andere gewesen, hätten sich einige der Befragten auch für eine öffentliche Schule und den Staatsdienst entschieden. Daher kann eher von besonderen Umständen als von einer bewussten Entscheidung für die berufliche Privatschule gesprochen werden.

Hauptkategorie 3 – Wahrgenommene Lehrbefähigung

Die Interviewpartner*innen nannten auch eigene Fähigkeiten und Veranlagungen als Grund, sich für den Lehrer*innenberuf entschieden zu haben. Aufgrund der unterschiedlichen Werdegänge kann auch hier zwischen den *gegebenen persönlichen Fähigkeiten* und den *beruflichen Vorerfahrungen* unterschieden werden, die sich auf das Wissen und Können der Lehrkräfte ausgewirkt haben.

➤ Persönliche Fähigkeiten

Als persönliche Fähigkeiten werden diejenigen Eigenschaften bezeichnet, die sich die Befragten unabhängig ihres beruflichen Werdegangs zusprechen. Häufig wird in diesem Zusammenhang von Lehren als natürliches Handeln gesprochen:

„Vor der Klasse stehen, das ist das, was hauptsächlich Spaß macht. Ich fühl mich da wohl, ich hatte da nie ein Gefühl von Lampenfieber oder Beklemmungen. Wenn die Tür aufgeht, habe ich das Gefühl, auf die Bühne zu gehen und spielen zu können -das ist wohl mein Naturell“ (T1, Pos. 56)

Dabei wird auch der Begriff der Authentizität im Umgang mit den SuS (Schüler*innen) genannt. Der authentische Umgang mit den SuS führt zum einen zu einem wertschätzenden Miteinander als auch zu einem Begegnen auf Augenhöhe. Auch die Fähigkeit, das eigene Wissen gut aufbereiten und vermitteln zu können, wird als gute Grundvoraussetzung für die Tätigkeit genannt.

➤ Berufliche Vorerfahrung

Die Authentizität wurde auch häufig in Bezug auf Praxiserfahrung und dem damit einhergehenden theoretischen Wissen der Lehrkräfte thematisiert. Dabei zeigte sich, dass viele Kolleg*innen an beruflichen Privatschulen Erfahrungen außerhalb des schulischen Sektors haben:

*„Fast alle Kolleg*innen hatten bereits Erfahrungen außerhalb der Schule. Auch die Schulleitung hatte sowohl Schulerfahrung als auch Wirtschaftserfahrung, das macht an einem Berufskolleg enorm viel aus, als wenn sie da irgendwelche Theoretiker haben, die nur Schule hatten, ihr Abitur gemacht haben, die Uni gemacht haben, ihr Referendariat und dann stehen die da vor der Klasse. Die haben von Tuten und Blasen keine Ahnung“ (T1, Pos. 31).*

Durch den engen Bezug zur Praxis bilden sich auch Netzwerke, von denen die SuS profitieren können:

„Die Dozenten haben ihre Netzwerke aus der Wirtschaft. Viele Gastvorträge von hochrangigen Grafikdesignern, die den Schülern Rede und Antwort gestanden haben- das war schon sehr engagiert“ (T2, Pos. 57).

Auch eigene Erfahrungen, die in direktem Bezug zur Tätigkeit als Lehrkraft stehen, wie solche aus Nachhilfe und der Erwachsenenbildung, wurden in diesem Kontext von den Befragten genannt.

Hauptkategorie 4 – Sozialer Nutzen

Der Lehrberuf wird als ein besonders sozialer Beruf verstanden. Daher überrascht es nicht, dass auch die Lehrkräfte an beruflichen Privatschulen dem sozialen Aspekt eine große Bedeutung zukommen lassen. Hier lässt sich die Hauptkategorie in vier Unterkategorien aufteilen: *Arbeit mit jungen Menschen, Zukunft der folgenden Generation mitgestalten, soziale Gleichberechtigung herstellen* und *einen sozialen Beitrag leisten*.

➤ Arbeit mit jungen Menschen

Die Arbeit mit Menschen und insbesondere mit jungen Erwachsenen wird als wertvolle Tätigkeit wahrgenommen. Den Lehrkräften ging es in erster Linie darum, eine persönliche Beziehung zu den SuS herzustellen und die persönliche Entwicklung in den Vordergrund der schulischen Arbeit zu rücken:

„Wir haben auch Konzepte in unseren Unterricht integriert, dass wir den Schülern mehr Raum geben, persönliche Betreuung von Schülern, persönliche Gespräche, also alles, was neben dem Unterricht, neben dem Rahmenlehrplan stattfindet, auch an sozialpädagogischer Begleitung eine Rolle spielen darf. Natürlich immer im Rahmen, wir bleiben eine Schule. Aber wir können diese Schüler nicht unterrichten, wenn wir nicht auch diese sozialpädagogische Begleitung übernehmen würden“ (T8, Pos. 32).

Die berufliche Privatschule wird dabei als Möglichkeit verstanden, enger mit den SuS zusammenzuarbeiten, sie eng pädagogisch zu betreuen und diese in ihrer persönlichen Entwicklung an die Hand zu nehmen. Im Vergleich zu einer staatlichen Schule wird von einigen Lehrkräften die Wortwahl „echtes Interesse“ genutzt, das an den privaten Instituten stärker ausgeprägt sei als es an den großen staatlichen Schulen der Fall ist.

➤ Zukunft der folgenden Generation mitgestalten

Über die persönliche Beziehung kann den SuS auch berufspraktisches Wissen vermittelt werden. Dabei kommt der Wissensvermittlung eine große Bedeutung für die berufliche Zukunft der SuS zu. Fast einstimmig berichten alle Befragten von dem Bedürfnis, eigenständiges Denken und kritisches Hinterfragen zu fördern, sodass das Verständnis der Inhalte und eine differenzierte Betrachtung der Welt ermöglicht werden.

„Wenn man das hinkriegt und im Unterricht merkt, die kapierten das, dann sieht man dieses Strahlen in den Augen. Wenn man die glücklichen Eltern sieht, weil das geklappt

hat. Das ist etwas, das ist wie 100.000€ extra im Jahr, von der emotionalen Qualität. Das ist etwas Unbezahlbare“ (T10, Pos. 41).

➤ Soziale Gleichberechtigung herstellen

Insbesondere den SuS einen Abschluss zu ermöglichen, die es in ihrer vorherigen Schulkarriere nicht leicht hatten, wird von den Befragten hervorgehoben.

„Es gab da immer so Erfolgsgeschichten. Schüler, die in den Berufsvorbereitungsklassen angefangen haben. Gescheiterte Existenzen, die dann aber einen Hauptschulabschluss hatten und die haben sich dann so durchgearbeitet. Das hätten die niemals an einem großen Berufskolleg gemacht“ (T4, Pos. 32).

In diesem Zusammenhang wird häufig das Ermöglichen einer zweiten Chance für die SuS genannt, die keinen Platz im dualen System gefunden haben. Aufgrund persönlicher oder sozialer Probleme sind diese durch das Raster der staatlichen Schule gefallen und erhalten durch die persönliche Betreuung an den beruflichen Privatschulen die Möglichkeit, einen berufsbezogenen Abschluss zu erhalten.

➤ Sozialen Beitrag leisten

Durch die oben genannten Kategorien wird die Arbeit an einer Schule, im Konkreten an einer beruflichen Privatschule, von den Befragten als besonders sinnstiftend wahrgenommen. Vor allem wegen der vorherigen Berufstätigkeit werden deutliche Unterschiede genannt:

„Die Tätigkeit des Lehrers ist eine sinnhafte Tätigkeit. Sie gehen da abends nach Hause, nicht wie früher aus dem Büro, da hab ich zwar deutlich mehr verdient, aber da bin ich häufig abends nach Hause gegangen und habe mir gedacht ,was habe ich da eigentlich gemacht und wozu bist du eigentlich gut in dem Büro‘?“ (T1, Pos. 52).

Die Tätigkeit als Lehrer*in wird als sinnvoll erachtet, da ein gesellschaftlicher Mehrwert erzeugt werden kann. Auch wenn die Arbeit von den Befragten als anstrengend wahrgenommen wird, *„das ist etwas, wo man sagt, das ist es auch wert, dass du dich anstrengst“ (T1, Pos. 61).* Damit im Zusammenhang wird von vielen der Befragten der finanzielle Aspekt als unwichtig genannt.

„Ich bin ja nicht Lehrerin geworden, um Geld zu verdienen, ich wollte ja was Gutes machen. Unter den Bedingungen hatte ich nicht das Gefühl, dass ich abends nach Hause gehe und empfinde, was Gutes getan zu haben oder bewirkt zu haben“ (T8, Pos. 18).

Die Bedingungen, die von der Lehrkraft genannt werden, beziehen sich auf die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der staatlichen und privaten Schule und werden in der Hauptkategorie 6 weiter ausgeführt.

Hauptkategorie 5 – Persönlicher Nutzen

In Bezug zu der beruflichen Veränderung wird auch die Wahrnehmung der Lehrtätigkeit als persönlich nützlich empfunden. Diese Nützlichkeit kann in den Kategorien *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, *Arbeitsplatzsicherheit* und der beruflichen *Flexibilität* gesehen werden.

➤ Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Einige der Befragten gaben an, dass sie sich aufgrund des hohen Arbeitspensums und der Arbeitszeiten gegen ihren alten Beruf und für das Lehramt entschieden haben.

„Der Gedanke zum Lehramt kam mit der Erziehungszeit, als mein Sohn auf die Welt kam. Ich habe gemerkt, dass ich nicht in dieser Form, in diesem Stundenumfang weiterarbeiten kann. In diesem Bereich arbeitet man locker 70 Stunden die Woche, und das habe ich damals mit einem kleinen Kind für mich ausgeschlossen“ (T2, Pos. 4).

Der Lehrer*innenberuf bietet vor allem für die Familienplanung eine hohe Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf. So wurde vor allem bei den weiblichen Interviewpartnerinnen der Vorteil der Ferien und des geteilten Arbeitsplatzes genannt.

➤ Arbeitsplatzsicherheit

Die Arbeitsplatzsicherheit nehmen die Befragten als ambivalent wahr. Fast einstimmig wurde von den Befragten geäußert, dass man sich aufgrund der finanziellen Lage des Trägers oftmals Sorgen um die eigene Anstellung gemacht hat:

„Also was ich auf jeden Fall sagen kann, seit 12 Jahren, seitdem ich da arbeite, höre ich immer wieder: ‚Das sieht ganz schwierig aus, die Teilnehmerzahlen brechen ein‘. Das ist dann immer der Angstmoment als Dozent seinen heißgeliebten Job zu verlieren“ (T2, Pos. 29).

Die Sicherheit des Arbeitsplatzes wird dennoch als sehr attraktiv eingestuft. Denn die Befragten an einer privaten Schule werden nach Tarifvertrag bezahlt, und die Anstellung nach langjähriger Tätigkeit kann ebenfalls als recht sicher, aber eben auch nicht völlig risikolos eingestuft werden. Zum Vergleich wurden andere nicht öffentliche Tätigkeiten genannt:

„Und ich fühle mich wie einer von den 43 Millionen Angestellten in der privaten Wirtschaft, dass die Firma eben auch pleitegehen kann. Das ist natürlich ein Risiko, wenn das inhabergeführte Schulen sind“ (T10, Pos. 30).

Allerdings haben auch einige der Befragten geäußert, weiterhin auf der Suche an einer Anstellung an öffentlichen Schulen zu sein. Die Arbeitsplatzsicherheit, die durch die Verbeamtung gegeben wird, sehen einige der Lehrkräfte aber auch als sehr kritisch:

„Vielleicht sind diese Menschen auch sehr gefangen dadurch. Also wenn sie dann erstmal verbeamtet sind, sie sich dann auch nicht mehr so schnell aus ihrer Komfortzone bewegen. Wohingegen private Schulen vielleicht ein bisschen flexibler und wendiger sind, als wenn man erstmal in so einer gefestigten Stelle ist“ (T2, Pos. 32).

➤ Flexibilität

Diese Flexibilität kann nicht nur im Bezug zur persönlichen Entwicklung, sondern auch im Bereich der persönlichen Entscheidungsfreiheit gesehen werden. Diese wird als großer Vorteil gegenüber dem Beamtenstatus angesehen:

„Ich find es sogar eher vorteilhaft, kein Beamter zu sein. Ich hab das Gefühl, ich kann selbst entscheiden, wo ich arbeite. Mir persönlich ist die Freiheit lieber. Ich hab das immer an meiner Mentorin gesehen. Die war 10 Jahre an einer staatlichen Schule und hatte schon 4 Versetzungsanträge gestellt, weil sie ihren Lebensgefährten in einer anderen Stadt hatte. Sie durfte nicht wechseln“ (T9, Pos. 31).

So wurde von einer Befragten sogar geäußert, eine Planstelle an einer staatlichen beruflichen Schule ausgeschlagen zu haben, da die direkte Verbeamtung mit einem Festlegen auf eine unbekannte Schulform einhergegangen wäre. Insgesamt kann festgestellt werden, dass aufgrund des Lehrkräftemangels und der beruflichen Vorerfahrungen der Interviewpartner*innen viele Befragte ihre Position als sicher empfinden. Je nach Träger wird die private Schule als Unternehmen verstanden, in dem es viel mehr Möglichkeiten gibt sich zu bewegen und eine Anstellung zu finden.

Hauptkategorie 6 – Institutionelle Bedingungen

Die institutionellen Bedingungen beziehen sich auf die Aspekte, die direkt mit der Tätigkeit an der beruflichen Privatschule zu tun haben. Die Aussagen der Lehrkräfte konnten in folgende Kategorien eingruppiert werden: *Klientel, pädagogische Freiheit und Innovation, Atmosphäre im Kollegium, Identifikation mit der Schule* und die *Ausstattung*.

➤ Klientel

Die Klientel wurde von den Befragten als sehr heterogen beschrieben. Auch in den Schulen, die erhöhte Schulgelder verlangen, befänden sich SuS unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit Migrationshintergrund. Allen beruflichen Privatschulen gemein ist nach Aussage der Interviewten die Ausrichtung am vollzeitschulischen Fachunterricht außerhalb des dualen Systems. Von einigen Lehrkräften wurde dieser Aspekt in Verbindung mit persönlichen und familiären Problemen der SuS gebracht:

„Irgendwie hatte jeder so sein kleines Päckchen zu tragen, was sie auch von der dualen Ausbildung abgehalten hat“ (T2, Pos. 36).

Trotz der viel geschilderten Heterogenität wurde von einem Befragten der Vorteil einer angenehmen Klientel durch die finanziellen Möglichkeiten der Eltern genannt:

„Das sind in der Regel bildungsnahe Haushalte. Das ist jetzt auch als Lehrer an einer privaten Schule super angenehm, weil die zu uns kommen, haben Interesse an Bildung“ (T10, Pos. 17).

Insgesamt wurde der sozialen Zusammensetzung der SuS bei der Wahl einer beruflichen Privatschule jedoch keine Bedeutung beigemessen.

➤ Pädagogische Freiheit

Die Tätigkeit an einer beruflichen Privatschule wird von den Befragten als sehr frei wahrgenommen und auch für wichtig erachtet. Vor dem Hintergrund des Qualitätsmanagements haben einige der Lehrkräfte die gemeinsame Arbeit am Schulcurriculum und der Unterrichtsentwicklung erwähnt:

„Wir haben jedes Jahr pädagogische Arbeitstage, wo wir an den Arbeitsplänen/Lehrplänen arbeiten, hinsichtlich Kompetenzen, Methoden, wo können wir Verknüpfungen zwischen den Fächern herstellen“ (T10, Pos. 23).

Insgesamt wurde die Gestaltung der Lehrpläne und Studentafeln als freier wahrgenommen. Im Vergleich zu der Erfahrung an einer staatlichen Schule wurde von Seiten einer Befragten die mangelnde Innovationsfreude an dieser kritisiert:

„Also ich bin fachlich erschrocken gewesen, auf welchem Niveau dort unterrichtet wird. Und ich bin da auch im Fachdiskurs mit den Kollegen gegen Wände gelaufen und habe mich gefragt, ob ich Teil dieser Schule sein will, die offensichtlich fachlich völlig anders ausgerichtet ist als das, was ich für richtig halte“ (T8, Pos. 14).

Diese Bereitschaft, auf Neuerungen in der Bildungslandschaft und der Wirtschaft zu reagieren, wird meist auf den Führungsstil der Schulleitung zurückgeführt. Durch Vertrauen und Offenheit wird den Lehrkräften so ermöglicht, neben der Erfüllung der Lehrpläne auch Platz für neue Methoden zu schaffen.

➤ Atmosphäre im Kollegium

Allen Befragten gemeinsam ist die Tätigkeit in einem sehr kleinen Kollegium, welches neben Vollzeitkräften auch Teilzeit- und Honorarkräfte umfasst:

„Das Lehrerkollegium war bunter, als es an einer öffentlichen Schule ist. Da treffen sich einfach interessante Persönlichkeiten als Lehrer“ (T5, Pos. 21).

Dieser Aspekt wird von den Befragten bestätigt. Die meisten an der beruflichen Privatschule tätigen Lehrkräfte sind Seiteneinsteiger, die keine gerade Berufsbiografie besitzen. So äußert eine befragte Person, dass sie sich als Seiteneinsteiger an einer öffentlichen Schule wie ein „lästiger Schüler“ vorgekommen sei, den die Kolleg*innen in ihrem Lehrerzimmer dulden mussten (T8, Pos. 16). Dabei wurde von vielen Befragten das besondere Merkmal der Kollegialität an den privaten Schulen hervorgehoben. Von einer Person wurde vor dem Hintergrund von zu erreichenden Schülerzahlen bei den Anmeldungen besonders betont, dass das gesamte Kollegium gemeinsam an einem Strang ziehe und keiner nur mitgeschleppt werden müsse.

➤ Identifikation mit der Schule

Die Identifikation mit der Schule als Arbeitgeber geht mit der Größe der Schule einher. Keiner der befragten Lehrkräfte ist an einer Schule tätig, die mehr als 300 SuS umfasst. Die Befragten äußerten einstimmig, dass sie diese persönliche Bindung zu den SuS und den Kolleg*innen sehr

schätzen. Die Tatsache, dass jede*r Lehrer*in jede*n Schüler*in beim Namen kennt, führt dazu, dass sich SuS sowie Lehrkräfte an der Schule wohlfühlen:

„Ich habe ein wenig den Eindruck, dass die Schüler an den großen staatlichen Schulen auch denken, dass sie nur eine anonyme Nummer sind. Die kennen die anderen Schüler nicht, die kennen die anderen Bildungsgänge nicht. Die kennen ihre Klasse und ein paar Leute drum herum. Die kommen sich also vor wie in einem Apparat, als Element, nicht als Mensch. Bei uns waren die Schüler Menschen, die kannte man. Bei einigen wussten wir auch über die familiären Hintergründe Bescheid, damit wir darauf eingehen konnten. Das ist der Vorteil einer kleineren, privaten Schule“ (T1, Pos. 75).

Die Wertschätzung der Größe der Schule zeigt sich auch in außerschulischen Aktivitäten, bei denen das Engagement der Lehrenden und SuS für die Schule als sehr hoch eingeschätzt wird.

➤ Ausstattung der Schule

Die Bewertung der Ausstattung differiert zwischen den Befragten stark, sodass auf eine Abhängigkeit vom Träger und der Finanzierung geschlossen werden kann. Teils berichten die Lehrkräfte, dass der Arbeitsplatz für die Lehrkräfte besonders attraktiv gestaltet sei. Dabei ist von einem eigenen Büro in der Schule die Rede, das in Freistunden und bei der Unterrichtsplanung genutzt werden kann. Neben einem festen Arbeitsplatz wird auch ein Schulwagen zur Verfügung gestellt, ebenfalls werden Computer und andere technische Geräte genannt. Aber auch die Lehrkräfte, die von keinem eigenen Arbeitsplatz profitieren, berichten von einer modernen und innovativen Ausstattung der Schulen. Damit im Zusammenhang wird von den Lehrkräften auch der Wettbewerb genannt. Um sich besonders von den kostenfreien staatlichen Schulen abzuheben, müssen attraktive Rahmenbedingungen für die SuS und eine angenehme Lernatmosphäre auch im Hinblick auf das Gebäude gegeben sein. Dennoch kann diese Einschätzung nicht von allen Befragten geteilt werden:

*„Ich denke nicht, dass die Ausstattung ein Vorteil ist. Es ist ein Irrtum zu glauben, dass Privatschulen insgesamt finanziell besser dastehen als staatliche Schulen. Ich glaube, das ist gar nicht so. [...] Ich kenne auch Kolleg*innen, die an anderen privaten Schulen sind und bei denen sind auch die Klassen nicht viel kleiner als an staatlichen Schulen. Ich glaube, den Zahn muss man einigen ziehen“ (T 7, Pos. 26).*

Daher kann die Ausstattung als unterschiedlich und abhängig von der finanziellen Lage des Trägers betrachtet werden.

Hauptkategorie 7 – Systemische Bedingungen

In der Kategorie systemischen Bedingungen wird sich auf die Organisation Schule und ihre Regularien bezogen. Dabei konnte aufgrund des Materials zwischen den *Strukturen*, den *Einstellungsbedingungen* und den *Karrieremöglichkeiten* unterschieden werden.

➤ Entscheidungsstrukturen und Bürokratie

Die Strukturen der öffentlichen Schule wurden von einigen der Befragten als Grund genannt, sich für die private Schule entschieden zu haben. Dabei wird insbesondere die unüberschaubare Organisation der öffentlichen Schule kritisiert. Verantwortlichkeiten, Kommunikations- und Prozesswege seien nicht überschaubar strukturiert, was sich zwangsläufig auch auf die Qualität der Bildung auswirkt. Bei Beantragung von Mitteln müsse eine lange Kette von Dienstwegen eingehalten werden, meistens wird dieses Vorgehen von Seiten der Lehrkräfte als sinnlos bezeichnet. An den beruflichen Privatschulen gestalten sich gemäß Aussagen der Befragten diese Dienstwege sehr kurz. Bei Bedarf an Lehrmitteln oder auch Ausstattung könne der private Träger, der teils auch durch die Schulleitung repräsentiert wird, angesprochen und ein Weg zur Beschaffung gefunden werden.

„Eine bewegliche Struktur ist immer günstig. Wenn ich Qualität verändern will, muss ich mich bewegen und der Veränderung stellen. Und das kann ich natürlich nur, wenn ich was bewegen kann. Wenn das so starr ist, wie will ich Entwicklung und Wandel hinbekommen?“ (T8, Pos. 27).

Die Befragten verstehen sich als Dienstleister mit flexiblen Strukturen und damit einhergehend einer hohen Qualität. Insgesamt empfinden die Befragten die bürokratischen Strukturen auch für ihre Berufszufriedenheit als hemmend: *„Die Bürokratie macht den Spaß an dem Job kaputt“ (T1, Pos. 99).*

➤ Einstellungsbedingungen

Einer der stärksten Gründe, für die Entscheidung an einer Privatschule zu unterrichten, wurde in den Einstellungsvorgaben der öffentlichen Schule gesehen. Aufgrund des Alters oder unzureichender Qualifikation war für diverse Befragte eine Anstellung an einer staatlichen Schule aussichtslos. Auch wenn die Befragten ihre beruflichen Vorerfahrungen als sehr relevant beurteilen, werden diese an einer staatlichen Schule nicht anerkannt und geschätzt. In diesem Zusammenhang wird der Vorteil von freieren Personalentscheidungen der privaten Schulen genannt. Es können diejenigen Lehrkräfte eingestellt werden, die Leistung erbringen und den Leitbildern der Schule entsprechen.

➤ Karrieremöglichkeiten

Im Zusammenhang mit den systemischen Vorgaben des Staates nennen viele der Befragten den Vorteil der privaten Schule, Leistung mit Aufstiegsmöglichkeiten zu honorieren:

„Das Gleiche gilt, glaube ich auch, wenn man an Karrierechancen denkt. Also, dass das auch weniger nach diesem Schema F läuft, wie es im Beamtentum so läuft: der eine hat soundso viel Jahre und dann steigt der eben auf. Und dann kommt der eine gar nicht in Frage, obwohl er vielleicht besser geeignet wäre, nur weil der andere zwei Jahre mehr da ist. An einer privaten Schule können die das anders regeln“ (T7, Pos. 25).

Die Wege, die man an der privaten Schule gehen kann, sind nicht klar vorgegeben, und Positionen werden nicht nur aufgrund von Dienstjahren besetzt. Dies hat nach Meinung der Befragten zum einen Auswirkungen auf die Qualität und zum anderen auf das kollegiale Miteinander.

Hauptkategorie 8 – Task Return

Eher weniger häufig wurden die Aspekte genannt, die der Beruf bietet. Hier wird zwischen dem *Gehalt* und der Wertschätzung des *Berufes* unterschieden.

➤ Gehalt

Je nach Vorerfahrungen und der beruflichen Position der Befragten unterscheidet sich die Wahrnehmung der Bezahlung. Zum einen äußerten diejenigen, die bereits eine Anstellung in der Wirtschaft innehatten, dass sie sich durch den Wechsel in den Lehrer*innenberuf finanziell schlechter gestellt haben. Zum anderen wurde der Lehrer*innenberuf aufgrund seiner attraktiven Bezahlung als berufliche Option angestrebt:

*„Das war eine Mischung aus „ich muss irgendeinen Job finden, der auch Geld bringt“. Und wenn man mal ehrlich ist, unqualifiziert einen Job zu finden, der einem so viel Geld bringt wie der Lehrer*innenberuf, das ist nahezu unmöglich“ (T5, Pos. 15).*

Viele der Befragten sind sich einig, dass sie aufgrund des fehlenden Staatsexamens an einer öffentlichen Schule deutlich schlechter verdient hätten. Dadurch hat sich die private Schule für viele als lukrativer herausgestellt. Alle Befragten sind sich jedoch einig, dass sie im Vergleich zu verbeamteten Kolleg*innen bei gleicher Arbeit schlechter verdienen.

➤ Wertschätzung der Tätigkeit

Neben dem monetären Aspekt kann auch die Wertschätzung Dritter als *Task Return* verstanden werden. Je nach Träger berichten die Befragten von großem Interesse der Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder und auch von Dankbarkeit und Wertschätzung, die diese den Lehrer*innen gegenüberbringen. Das konnte jedoch nicht von allen interviewten Lehrkräften bestätigt werden. Vereinzelt wurde die mangelnde Wertschätzung der Gesellschaft angeführt. Besonders die Lehrkräfte, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert hatten, fühlten sich an den staatlichen Schulen von ihren Kolleg*innen weniger ernst genommen und geschätzt.

5 Diskussion der Ergebnisse

Werden die gewonnenen Daten nun in der Gesamtschau analysiert, so ergibt sich insbesondere, dass die intrinsische Motivation der beruflichen Privatschullehrenden als hoch einzuschätzen ist. Lehrkräfte, die über Umwege zum Lehrer*innenberuf gefunden haben, geben an, dass das Motiv, einen sozialen Mehrwert zu leisten, eine wichtige Rolle bei der Wahl des Lehrer*innenberufs gespielt hat. Bei der Auswertung der Daten hat sich ein starker Zusammenhang zwischen der Kategorie des sozialen Nutzens und der Klientel der Schule gezeigt. Anders als es in den Medien häufig diskutiert wird, berichten die Lehrkräfte von einem besonders heterogenen Bild der SuS an ihren Schulen. Es zeigt sich, dass alle befragten Lehrkräfte der sozialen Gleichberechtigung große Beachtung schenken:

„Wir sind das Sammelbecken für die, die keiner wollte. Zu uns kommt man nur, wenn man nirgendwo genommen wurde“ (T8, Pos. 28).

Bei den meisten Befragten hat der soziale Träger es sich zur Aufgabe gemacht, die SuS aufzufangen, die im öffentlichen System keine Chance hatten. Bei den beruflichen Privatschulen sind es besonders diejenigen, die sich dem dualen System nicht gewachsen fühlen oder aufgrund negativer schulischer Erfahrungen in einem großen Schulgefüge keine ausreichende Betreuung erhalten. Die befragten Lehrkräfte zeigen sich an der persönlichen Förderung dieser SuS sehr interessiert und empfinden die Arbeit als sozial wichtig.

Die Ergebnisse müssen jedoch kritisch hinterfragt werden. Dadurch, dass gerade der Lehrer*innenberuf in der Öffentlichkeit unter einem hohen Erwartungsdruck steht und oft mit intrinsischen bzw. pädagogischen Motiven verbunden wird, verleitet die retrospektive Perspektive in der Erhebung der Daten gegebenenfalls zumindest ansatzweise dazu, die eigenen Motive mit dieser Erwartung in Einklang zu bringen (vgl. Terhart et al. 1994, 56). Auch könnten hier Effekte der sozialen Erwünschtheit einen Einfluss auf die generierten Befunde gehabt haben. Zudem ist die kleine Anzahl von Interviews zu berücksichtigen, welche ggf. zu einer spezifischen Selektion von korrespondierenden privaten Schulen geführt hat.

Ebenfalls dokumentieren die Befunde, dass der Arbeitsplatzsicherheit von Seiten der Befragten kein hoher Stellenwert beigemessen wird. Ihnen sei zwar die fehlende Sicherheit bewusst, die Beschäftigung wird jedoch aufgrund von Tarifverträgen als relativ sicher angesehen. Dass die Lehrkräfte dem Sicherheitsaspekt keine große Bedeutung schenken, kann auch mit ihrer beruflichen Vorerfahrung begründet werden. Zwar argumentieren Krieger et al. (2019), dass viele der Handelsschullehrenden die berufliche Sicherheit aufgrund ihrer Vorerfahrung mehr zu schätzen wissen, auf der anderen Seite kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass sie deshalb auch um die Sicherheit von tariflich gesicherten Arbeitsverträgen wissen und diese als ausreichend sicher empfinden. Hier zeigen sich jedoch die Unterschiede in der Abhängigkeit zum Träger. Besonders diejenigen Lehrkräfte, die bei einem sozialen Träger beschäftigt sind, berichten von dauerhafter Unsicherheit bezüglich des Bestands ihrer Schule. Es zeigt sich auch, dass die Lehrkräfte, die ein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben und nur aufgrund eines Mangels an Planstellen auf den Staatsdienst verzichtet haben, immer noch großes Interesse an einer verbeamteten Stelle haben und diese auch weiterhin anstreben. Der Sicherheitsaspekt scheint bei ihnen stärker ausgeprägt zu sein, als es bei den Quereinsteiger*innen der Fall ist.

Der persönliche Nutzen wird auch in der Flexibilität in der Anstellung bei einer privaten Schule gesehen. Dadurch, dass es sich um kein Beschäftigungsverhältnis auf Lebenszeit handelt, können sowohl von Seiten des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin als auch von Seiten des Arbeitnehmers/ der Arbeitnehmerin, in dem Fall der Lehrkraft, eine Entscheidung über den Einsatz und den Verbleib getroffen werden. Dies kann auf der einen Seite zu einer höheren Motivation führen, da sich Lehrkräfte bei Unzufriedenheit oder persönlicher Veränderung in der Lage sehen, ihren Arbeitgeber zu wechseln. Auf der anderen Seite kann so die Qualität der pädagogischen Leistung der Lehrer*innen gefördert werden, da die Anstellung auf Freiwilligkeit beruht.

Neben der Arbeitsplatzsicherheit ist auch der finanzielle Aspekt des Lehrer*innenberufs zu betrachten. Alle Befragten geben an, dass die Bezahlung bei der Wahl der privaten Schule keine

Rolle gespielt hat. Dies begründen sie zum einen damit, dass der Lehrer*innenberuf sowieso keine großen Karrieremöglichkeiten verspricht, zum anderen aber auch damit, dass aufgrund des Privatschulgesetzes die Bezahlung an öffentliche Standards angepasst wurde. Lediglich die Tatsache, dass sie für die gleiche Arbeit weniger verdienen als verbeamtete Lehrer*innen, empfinden sie als unfair:

*„Meine ganzen Freundinnen sind beim Staat angestellt. Und ja, man verdient als Beamte*r mehr Geld. Ich möchte gern zu meinem Job gehen und mit Herz diesen auch ausführen. Und nicht nur denken ‚joa ist ein Job, das zieh ich runter und ich hab mein Geld‘. Das kann man nicht machen, wenn man den Beruf auch ein bisschen als Berufung sieht“ (T9, Pos. 29).*

Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte bereit sind, auf Arbeitsplatzsicherheit und ein höheres Gehalt zu verzichten, wenn dafür die Arbeitsbedingungen attraktiv gestaltet sind. Allerdings gilt es auch hier wiederum zu berücksichtigen, dass gewisse kognitive Dissonanzen im Sinne einer nachträglichen positiven Uminterpretation die Ergebnisse beeinflussen haben könnten.

Im Zuge der Auswertung der Daten zeigte sich auch, dass durch die freiere Budgetverteilung der privaten Schulen mehr Möglichkeiten für die Bezahlung der Lehrkräfte entstehen. Teilweise wird sogar von einer „Besserstellung“ im Vergleich zur Anstellung an staatlichen Schulen gesprochen, da die beruflichen Vorerfahrungen von den privaten Berufsschulen eher geschätzt werden als es die Regelungen im Staatsdienst vorsehen. Hier zeigt sich die Grundidee der Personalautonomie, die nach Altrichter/Rürup/Schuchart (2016) erweiterte Entscheidungen bei der Einstellung von Lehrpersonen sowie dem Ausmaß ihrer Beschäftigung und Bezahlung ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird kritisiert, dass sich die unterschiedlich hohe Bezahlung der verbeamteten Lehrkräfte aus Anzahl der Berufsjahre und der Vorbildung ergibt und nicht aus besonderer Bewährung oder spezifischen Leistungen einzelner Lehrpersonen (Rothland 2013, 27). Beförderungen und andere Leistungsanreize für Lehrkräfte sind demnach nur in privater Trägerschaft möglich.

Bei der Datenauswertung wurde weiterhin deutlich, dass der Großteil der Lehrkräfte den Weg über die zweite Karriere eingeschlagen haben und der Beruf „Lehrer*in“ als solcher nicht bewusst angestrebt wurde. Bei der Wahl des Berufes spielen neben den intrinsischen Faktoren auch wirtschaftliche Faktoren eine Rolle, die jedoch im FIT-Choice Modell nicht aufgegriffen werden. Wie bereits oben aufgezeigt, gestaltet sich die berufliche Laufbahn der Interviewpartner*innen höchst unterschiedlich, was sich auch in ihren Motiven und Beweggründen widerspiegelt. Bei den meisten kann die Entscheidung für die berufliche Privatschule auf die Arbeitsmarktsituation zurückgeführt werden. Ein Teil der Befragten gibt an, sich aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie des vergleichsweise leichten Zugangs aufgrund des Lehrkräftemangels für den Beruf entschieden zu haben. Die private Schule wurde deshalb angestrebt, weil dort der Lehrkräftemangel am größten zu sein schien bzw. die Regularien zur Einstellung von Lehrkräften nicht so streng ausgestaltet sind. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der Studie von Klusmeyer (2005) und mit der Tatsache, dass auch Lehrkräfte im Rentenalter noch einmal in den Lehrer*innenberuf gefunden haben. Meist ging die Initiative

von den privaten Schulen aus, sodass nicht von einer bewussten Entscheidung für die private Schule gesprochen werden kann. Hier zeigt sich bereits der Vorteil der Personalverwaltung auf Ebene der Einzelschule. Private Schulen können gezielt auf das benötigte und dem Schulprofil entsprechende Lehrpersonal zugehen und dieses aktiv für die Stelle akquirieren. Durch das stetige Wachstum der Privatschulen und dem Mangel an Lehrer*innen in Deutschland kann jedoch die Diskussion aufgeworfen werden, ob der deutsche Staat dem Grundgesetz der Privatschulfreiheit gerecht wird. Hier merkt Di Fabio (2018) in seinem Rechtsgutachten von 2018 an, dass die privaten Schulen sich einem asymmetrischen Wettbewerb gegenüberstehen, der durch gezielte Verbeamtungen und Besoldungsanreize der Länder entsteht. So ist es besonders schwer für private Schulen, Anreize für Lehrkräfte mit einem 2.Staatsexamen zu schaffen. Diese Problematik kann im Zuge der hier vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Lediglich eine der 11 Befragten Personen hat sich bewusst für die berufliche Privatschule entschieden, bei allen anderen kann die Entscheidung mehr oder weniger auf die Arbeitsmarktsituation zurückgeführt werden. Die Annahme, dass die berufliche Privatschule aufgrund des Trägers gewählt wurde, kann somit nur indirekt bestätigt werden. Die berufliche Ausrichtung hat besonders wegen der Vorerfahrungen der Quereinsteiger*innen eine wichtige Rolle bei der Entscheidung eingenommen (vgl. Mohl 2016). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis scheint für alle der Befragten ein wichtiges Kriterium zu sein, um qualitativ guten Unterricht halten zu können:

„Das ist auch einfach authentischer, wenn da vorne jemand steht, der ein paar Praxisbeispiele hat, der ein paar Geschichten aus seinem Leben erzählen kann. Da hab ich gedacht, dass ich nach 12 Jahren Praxis jemand, der das gut kann. Ich bin noch nicht so weit weg von der Theorie, wie jemand, der 30 Jahre in der Praxis ist. Ich habe mich also noch fit genug gefühlt, die Inhalte zu vermitteln, aber gleichzeitig auch kompetent genug, weil ich die Praxis eben auch erlebt habe. Ich finde das ist eine gute Kombination, ein guter Lehrer zu sein, und so jemand wollte ich dann auch werden“ (T8, Pos. 13).

Möglicherweise wissen auch die privaten Schulen den Vorteil einer hohen Praxisorientierung des Lehrpersonals zu schätzen und gehen deshalb aktiv auf diese zu. Dies kann jedoch im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht verfolgt werden und müsste in anknüpfenden Arbeiten erfasst werden.

Wie bereits skizziert, sind einige der befragten Lehrkräfte dazu bereit, auf die Privilegien einer staatlichen Anstellung zu verzichten. Der Verzicht auf die Vorteile des Beamtentums fällt besonders dann leicht, wenn die Arbeitsplatzsituation dementsprechend attraktiv gestaltet ist. Neben einem eigenen Büro, Schulwagen und auch einer technisch guten Ausstattung für die SuS wirkt sich besonders die Größe der Schule auf die Motivation der Lehrkräfte aus. Durch kleine Kollegien bleiben auch die informellen Prozesse in der Schule überschaubar. Dies kann vermehrt zu einer positiv wahrgenommenen Atmosphäre führen. Dadurch, dass das gesamte Kollegium für das Bestehen der Schule verantwortlich ist, ruht sich keiner auf seinem Status aus:

„Ich habe den Eindruck, dass es ein Kollegium ist, was sich bewusst ist, wir sitzen alle in einem Boot. Und nur wenn wir das gemeinsam hinkriegen, dann wird das auch was. Und das führt dazu, dass alle sich nett verhalten, weil sie sich zum Glück auch von unserem Schulleiter nett behandelt fühlen, sich wohlfühlen und sich bemühen, dass da was bei rauskommt. Wir bemühen uns um eine Wertschätzung und dass wir eine Qualität liefern. Dass wir den Eltern und Schülern einen Grund geben, zu uns zu kommen und Geld auszugeben“ (T10, Pos. 31).

Dies geht mit einer hohen Identifikation mit der Schule und einer positiven Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung einher. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Aspekt des sozialen Nutzens thematisiert, wird die Beziehung zu den SuS als sehr positiv und wichtig wahrgenommen. Diese kann durch eine begrenzte Anzahl an SuS und einer intensiveren Betreuung gefördert werden. Von Vorteil sehen die Lehrkräfte auch die pädagogische Autonomie der beruflichen Privatschulen. Die individuellen Bildungswege der SuS an beruflichen Privatschulen machen ein vielfältiges Lehrangebot erforderlich. Privatschulen gelten daher „als Orte zur Entfaltung unkonventioneller pädagogischer und schulorganisatorischer Ideen, wo Reformen erprobt oder im Konsens mit den Eltern erweiterte Erziehungsaufgaben wahrgenommen werden“ (Koinzer/Leschinsky 2009, 677). In Zusammenhang mit einer überschaubaren Anzahl an SuS und den Kolleg*innen benennen die Befragten vor allem die Möglichkeit, sich pädagogisch auszuleben und vollstes Vertrauen der Schulleitung zu erfahren, als wichtig für ihre Berufswahl:

„Die Strukturen sind freier. Ich habe mich fachlich viel aufgehobener gefühlt. Da wird Fachwissen vermittelt, welches zeitgenössischer ist, mit dem ich mich mehr identifiziere. Und mit der größeren Freiheit auch insgesamt in der Lehre. Es gibt an dieser freien Schule sehr viel Vertrauen und Freiheit, den Unterricht zu gestalten und ihn didaktisch so aufzubereiten, wie man möchte“ (T8, Pos. 21).

Dies wird häufig auf die Schulleitung bzw. den privaten Träger zurückgeführt, der maßgeblich für den Erfolg der Schule maßgeblich verantwortlich ist. Die Schulleitung nimmt so nicht nur eine Schnittstellenposition zwischen den Ebenen ein, sondern ist aktiv für die pädagogische Orientierung der Schule mitverantwortlich. Das ist vor allem dann der Fall, wenn Schulleitung und Schulträger in einer Hand liegen. Dort zeigt sich der Vorteil einer geringen bürokratischen Hierarchie, die sich auch auf die finanzielle Ausgestaltung auswirkt. Aufwendungen können dort hineinfließen, wo sie am ehesten gebraucht werden, ohne die formalen Antragsprozesse und Entscheidungsstrukturen zu berücksichtigen. Durch eine überschaubare Struktur können sowohl Lehrer*innen als auch die SuS und ihre Eltern mit in die Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen werden. Dadurch, dass der Fokus auf der*dem einzelnen Schüler*in und einer intensiven Betreuung liegt, sehen einige der Lehrkräfte auch eine größere Wertschätzung ihrer Tätigkeit von Seiten der Eltern. Das wird auch von einigen der quer eingestiegenen Lehrkräfte gespiegelt: Im Vergleich zu ihrer Tätigkeit an einer staatlichen Schule wird ihnen auch von Kolleg*innen eine Akzeptanz entgegengebracht, die sie so bisher an staatlichen Schulen nicht erfahren haben.

Insgesamt werden die organisatorischen bzw. bürokratischen Strukturen von den Befragten als sehr vorteilhaft gesehen und auch als wichtiger Grund für die Wahl der Privatschule genannt. Es zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Autonomie der Privatschule, der Zufriedenheit der Lehrkräfte und der Atmosphäre im Kollegium. Hier kann der von Rothland (2011) konstatierte Zusammenhang von extrinsischer und intrinsischer Motivation bestätigt werden. Die attraktiven äußeren Bedingungen der privaten Schule, die motivationspsychologisch als extrinsisch zu kategorisieren sind, wirken sich auf die Arbeitsmotivation und Berufszufriedenheit aus, die wiederum den intrinsischen Motiven zugeordnet werden können.

Schlussfolgernd kann die Annahme, dass die Arbeitsplatzbedingungen eine wichtige Rolle bei der Wahl der beruflichen Privatschule spielen, nur in Teilen bestätigt werden. Die Ausstattung wird nur je nach Träger als modern und innovativ beschrieben. Es ist folglich eher das Zusammenspiel der institutionellen und organisatorischen Strukturen, die von den befragten Lehrkräften als bedeutend eingeschätzt werden.

Zusammenfassend können drei Hauptmotive bei der Wahl einer beruflichen Privatschule herausgestellt werden:

- Sozialer Nutzen
- Arbeitsmarktsituation
- Strukturen und Bürokratie

6 Ausblick

Die deutsche Privatschullandschaft ähnelt einer „bunten Wiese mit vielen verschiedenen Blumen“ (Brinckmann 2016). Genauso vielfältig gestalten sich auch die Zugangswege und Beweggründe der Lehrkräfte an beruflichen Privatschulen. Aufgrund der Heterogenität des Privatschulsektors kann nicht auf eine einheitliche Berufswahlmotivation geschlossen werden. Die finanzielle Lage des Trägers beeinflusst die Ausstattung, außerdem ist das pädagogische Konzept maßgeblich von der Ausrichtung des Trägers abhängig.

Die Befunde dieser zahlenmäßig kleinen Erhebung dokumentieren, dass dringend differenziertere Daten zu privaten Schulen in Deutschland benötigt werden, um Anziehungskräfte und Auswahlprozesse besser zu verstehen. Denn nur auf Basis einer solchen profunden Datenlage können z.B. gezielte Rekrutierungsaktivitäten zur Lehrkräfteakquise und Bindung an berufliche Schulen in privater Trägerschaft realisiert werden. Im weiteren Kontext könnten in Zusammenhang mit dem Lehrkräftemangel auch an den staatlichen beruflichen Schulen ähnliche Studien hilfreich sein, um die bereits existenten Werbemaßnahmen sowie Attraktivitätssteigerungsinitiativen für den Lehrer*innenberuf im Berufsbildungssystem insgesamt bedarfsgerechter und damit fokussierter auszurichten zu können.

Literatur

Altrichter, H./Rürup, M./Schuchart, C. (2016): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 107-150.

Besa, K. (2018): Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen. Hildesheim.

Brinckmann, C. (2016): Private Schulen: Alternative, Nische oder Konkurrenz? Heinrich Böll Stiftung, 04. August 2016. Online: <https://www.boell.de/de/2016/08/04/private-schulen-alternative-nische-oder-konkurrenz> (11.08.2022).

Di Fabio, U. (2018): Staatliche Infrastrukturverantwortung für das Lehrpersonal Freier Schulen. Rechtsgutachten im Auftrag des Verbandes deutscher Privatschulverbände e.V. Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg.

Eberle, T./Pollack, G. (2006): Studien und Berufswahlmotive von Passauer Lehramtsstudierenden. In: Paradigma, 1, 19-38.

Foerster, F. (2008): Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg. Münster.

Herzog, W./Herzog, S./Brunner, A./Müller, H.P. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung von Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern.

Keller-Schneider, M./Weiß, S./Kiel, E. (2018): Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder ‚da wusste ich nichts Besseres‘? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40(1), 217-242.

Klusmeyer, J. (2005): Berufswunsch: Handelslehrer/ - in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101(2), 186-205.

Koinzer, T./Leschinsky, A. (2006): Privatschulen in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55(5), 669-685.

Krieger, D./Berding, F./Jahncke, H./Rebmann, K. (2019): Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(2), 254-285.

Krüger, J. (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden.

Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Wiesbaden.

Kuttner, S./Martzog, P./Pollak, G. (2014): Berufswahlmotive und Bildungsvorstellungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen. In: Research on Steiner Education RoSE, 5(2), 141-159.

Lipsmeier, A. (2011): Terra Incognita: Das private berufliche Schulwesen - Analyse eines berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Desinteresses. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107(4), 609-618.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Micknass, A./Ohlemann, S./Pfetsch, J./Ittel, A. (2019): Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In: Gramlinger, F./Iller, C./Ostendorf, A./Schmid, K./Trafner, G. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung? Bielefeld, 185-198.

Mohl, E. (2016): Berufliche (Um)Orientierung im Erwachsenenalter am Beispiel von Quereinsteigerinnen in das Lehramt für Berufsschulpädagogik in Österreich. In: Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B. (Hrsg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/mohl_bwpat_spezial12.pdf (11.08.2022).

Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf- und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen.

Oesterreich, D. (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.

Rothland, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., 268-295.

Rothland, M. (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin- Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden, 21-42.

Richardson, P.W./Watt, H.M.G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34(1), 27-56.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Bildung und Kultur. Private Schulen. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/private-schulen-2110110197004.pdf?__blob=publicationFile (10.08.2022).

Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, E./Schmidt, H. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M.

Ulich, K. (2004): "Ich will Lehrer/in werden". Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim.

Watt, H.M.G./Richardson, P.W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. In: The Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202.

Watt, H.M.G./Richardson, P.W./Klusmann, U./Kunter, M./Beyer, B./Trautwein, U./Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: Teaching and Teacher Education, 28(6), 791-805.

Wiza, S. (2014): Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung (Dissertation, Bildungswissenschaften). Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20141215-074726-3> (11.08.2022).

Zitieren dieses Beitrags

Pilz, M./Elbert, C. (2023): Berufswahlmotive und Perspektiven von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in privater Trägerschaft. In: *bwp@ Profil 8: Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung*. Digitale Festschrift für Bärbel Fürstenau zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Hommel, M./Aprea, C./Heinrichs, K., 1-28. Online: https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenau/pilz_elbert_profil8.pdf (14.09.2023).

Die Autor:innen



Prof. Dr. MATTHIAS PILZ

Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

Matthias.pilz@uni-koeln.de

<https://wipaed.uni-koeln.de/de/forschen/lehrstuhl-fuer-wirtschafts-und-sozialpaedagogik>



M.Ed. CHANTAL ELBERT

Berufsbildende Schule Wirtschaft Koblenz

Cusanusstraße 25, 56073 Koblenz

chantal.elbert@bbsw-koblenz.de

<https://bbsw-koblenz.de>