

Katharina Resch & Hannah Ladendorfer

Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium⁴

Zusammenfassung

Derzeit fehlen empirische Erkenntnisse darüber, welche Erfahrungen von Akzeptanz oder Ablehnung Quereinsteigende beim Berufseinstieg an österreichischen Schulen machen, obwohl der Nationale Bildungsbericht die zentrale Rolle von Integration und kollegialer Unterstützung hervorhebt. Die vorliegende Studie schließt diese Forschungslücke und untersucht anhand von 17 qualitativen Interviews mit Quereinsteigenden sowie deren Kolleg*innen, welche Formen von Akzeptanz und Ablehnung im Berufseinstieg auftreten. Die Ergebnisse zeigen ein fünfstufiges Spektrum: von Protest über Ablehnung und Indifferenz bis hin zu Befürwortung und aktiver Unterstützung.

Einleitung

Der derzeitige erhöhte Bedarf an qualifizierten Lehrkräften ist sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der nationalen und internationalen Bildungsforschung ein zentrales Thema. Zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen verfolgen das Ziel, den Lehrer*innenberuf attraktiver zu gestalten und neue Personengruppen für diesen Beruf zu gewinnen. Während zuvor bereits die Möglichkeit eines alternativen Einstiegs über Sonderverträge bestand, wurde im Schuljahr 2022/23 in Österreich erstmals ein strukturierter, qualifizierter Quereinstieg eingeführt. „Dieser ermöglichte Personen, die kein Lehramtsstudium, aber ein facheinschlägiges bzw. fachverwandtes Studium abgeschlossen hatten und über eine mehrjährige Berufspraxis verfügten, den Einstieg in den Lehrer*innenberuf an Schulen der Sekundarstufe I und II. Voraussetzung dafür war insbesondere die Ausstellung eines Zertifikats für den Quereinstieg.“ (Rechnungshof 2025, S. 9). Quereinsteigende gelten somit einerseits bereits als qualifiziert, befinden sich andererseits jedoch gleichzeitig noch im Qualifizierungsprozess, da sie das entsprechende Ausbildungsprogramm entweder parallel zum oder nach dem Berufseinstieg absolvieren. Dieses Spannungsverhältnis führt dazu, dass die Akzeptanz und das Ansehen von Quereinsteigenden innerhalb des Kollegiums häufig ambivalent sind (Nationaler Bildungsbericht 2024).

Im Schuljahr 2022/23 wurden 156 Sondervertragslehrpersonen in das Pilotprojekt Quereinstieg übergeführt (Rechnungshof 2025). Ein Schuljahr später unterrichteten bereits 696 Quereinsteigende an österreichischen Schulen (0,6 % der österreichischen Lehrpersonen). Die Maßnahme scheint Anklang zu finden, denn vom Schuljahr 2022/23 auf 2024/25 ist die Zahl der aufgenommenen Quereinsteigenden von 343 auf 684 Personen gestiegen und Quereinsteigende machen derzeit 8,4 % der neu angestellten Lehrpersonen im Schuldienst aus (BMBWF 2024). In Zeiten des Personal Mangels gewinnen sowohl quantitative als auch qualitative Dimensionen des

⁴ Eine Videozusammenfassung der Studie finden Sie hier: <https://vimeo.com/1146867607?fl=ip&fe=ec> (4 Minuten).

Lehrer*innenbedarfs an Bedeutung – zugleich werden aber Ansprüche an die Professionalisierung des Berufsstands nicht abgeschwächt.

Der alternative Einstieg in den Lehrer*innenberuf wirft zentrale Fragen auf, etwa zur langfristigen Bindung dieser Personen an den Beruf sowie zu ihrer Akzeptanz innerhalb des Kollegiums, der diverse Qualifikationen und Verträge zugrunde liegen (Flick-Holtsch, Forster-Heinzer & Frey 2024). Reintjes, Bellenberg, Kiso und Korte (2020) unterscheiden dabei treffend zwischen einer „Professionalisierung *für* Berufspraxis“ (S. 78), wie sie im regulären Lehramtsstudium erfolgt, und einer „Professionalisierung *durch* Berufspraxis“ (S. 78), wie sie im Quereinstieg stattfindet. Er ermöglicht den Unterrichtseinstieg ab dem ersten Tag, während pädagogische, fachdidaktische und fachliche Kompetenzen erst parallel oder nachträglich erworben werden. Diese Umkehrung der klassischen Professionalisierungslogik wirft grundlegende Fragen zur Professionalisierung und möglichen De-Professionalisierung des Lehrerinnenberufs auf. Irritierend ist dabei, dass Quereinstiege in Berufen wie der Medizin gesellschaftlich kaum akzeptabel wären, während sie im Lehramt legitimiert werden (Molkenthin & Kulgemeyer 2024). Dies verweist auf eine potenzielle Verschiebung von Professionalisierungslogiken hin und führt zu Veränderungen des Kollegiums.

Der Berufseinstieg wird aber nicht nur von der Qualifikation bestimmt, sondern auch vom Erleben des schulischen Alltags und insbesondere der kollegialen Zusammenarbeit. Es treffen immer unterschiedlichere Lehrpersonen mit unterschiedlichen beruflichen Vorerfahrungen und Ausbildungswegen aufeinander. Dies kann eine Herausforderung darstellen. Baar und Mladenovska (2023) identifizieren Probleme mit der sozialen Akzeptanz von Quereinsteigenden im Kollegium, führen dies aber nicht näher aus. Die soziale Unterstützung ist im ersten Berufsjahr besonders relevant (Zaruba, Richter, Porsch & Richter 2023) und kann durch die Schulleitung, Mentor*innen oder Kolleg*innen der Quereinsteigenden erfolgen (Nationaler Bildungsbericht 2024; Schauer et al. 2024).

Bisher liegen keine empirischen Erkenntnisse über die Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden an österreichischen Schulen vor, obwohl der Nationale Bildungsbericht (2024) die Bedeutung von Integration und kollegialer Unterstützung betont. Das vorliegende Forschungsvorhaben widmet sich daher gezielt diesen Erfahrungen.

Theoretischer Rahmen: Akzeptanzforschung

Der Studie liegen Überlegungen aus der soziologischen Akzeptanzforschung zugrunde.

Akzeptanz als Einstellung und Handlung

Die Akzeptanzforschung wurde in den letzten Jahren vor allem in den Bereichen Technik, Umwelt und Energie angewandt, aber weniger im Bereich des Bildungswesens. Es liegen zahlreiche Studien zur Akzeptanz bzw. Ablehnung von erneuerbaren Energien (Gaede & Rowlands 2018; Ruddat & Sonnberger 2019), Künstlicher Intelligenz, Musik-Streamingdiensten (Henning & Ruth 2020), E-Learning, digitalen Angeboten oder Robotern (de Jong et al. 2019) vor.

Akzeptanz wird in diesem Forschungsbereich nicht lediglich als dichotome Einstellung (positiv/negativ) verstanden. Definitionen, die Akzeptanz als „[...] *positive Einstellung eines Akteurs einem Objekt gegenüber, wobei diese Einstellung mit Handlungskonsequenzen (auch durch Unterlassen) verbunden ist*“ (Sauer et al. 2005, S. I–1) verstehen, zeigen auf, dass Akzeptanz sowohl Einstellung als auch Handlung bzw. unterlassene Handlung ist. Akzeptanz soll demnach

nicht als reine Einstellung aufgefasst werden, die auf einem bewussten oder unbewussten Prozess des Abwägens zwischen den wahrgenommenen Vor- und Nachteilen eines bestimmten Gegenstandes beruht (Ruddat & Sonnberger 2019), denn eine positive Bewertung von Künstlicher Intelligenz führt zum Beispiel nicht notwendigerweise zur Nutzung derselben (Hildebrand, Rau, Schweizer-Ries 2018; Zoellner et al. 2009).

In Studien zur Technik- und Energieakzeptanz wird zwischen zwei⁵ Ebenen unterschieden (Hildebrand, Rau, Schweizer-Ries 2018):

- die gesellschaftspolitische Akzeptanz einer Maßnahme: durch staatliche Förderungen, unterstützende politische Maßnahmen, unterstützende Aussagen von Politiker*innen und Schlüsselpersonen in der Öffentlichkeit und den Medien
- die fachliche Akzeptanz einer Maßnahme: durch unterstützende Aussagen über das Verfahren, die Verteilung, Planungs- und Entscheidungsprozesse oder das fachliche Vertrauen in die Maßnahme selbst oder die Auswirkungen der Maßnahme.

Eine positive Einstellung, die sich aus gesellschaftlichen bzw. fachlichen Argumenten speisen kann, kann zu einer unterstützenden Handlung führen, eine negative Einstellung aber auch zu einer Unterlassung einer Handlung (Zoellner et al. 2009). Verbindet man die Bewertungsebene mittels einer Dichotomisierung in positiv und negativ mit der Handlungsebene mittels Dichotomisierung in aktiv und passiv, so entstehen *vier Typen der Akzeptanz bzw. der Ablehnung* (Schweizer-Ries 2008, S. 4131; Schweizer-Ries et al. 2008, S. 111; Hildebrand et al. 2017, S. 201):

1. Protest (negative Bewertung und damit verbundene Protesthandlungen oder -absichten)
2. Ablehnung (negative Bewertung, ohne dass daraus entsprechendes Handeln folgt)
3. Befürwortung (positive Bewertung, ohne dass daraus entsprechendes Handeln folgt)
4. Unterstützung (positive Bewertung und damit verbundene unterstützende Handlungen oder Handlungsabsichten).

Wird etwas als akzeptabel bewertet, dann kann eine unterstützende Handlung folgen oder eine rein theoretische Befürwortung ohne Handlung (Ruddat & Sonnberger 2019). Für eine positive Bewertung erforderlich sind zudem die Einsicht in die Notwendigkeit einer Maßnahme, ein wahrgenommener persönlicher Nutzen sowie ein gewisses Maß an emotionaler Identifikation (Hildebrand, Rau, Schweizer-Ries 2018). Die vier Typen der Akzeptanz bzw. der Ablehnung lassen sich gut auf den vorliegenden Forschungsgegenstand des Quereinstiegs anwenden.

Soziale und schulische Akzeptanz

Die sozialwissenschaftliche Forschung zur Akzeptanz befindet sich aktuell in ihren Kinderschuhen. Sie stützt sich z.T. noch immer auf frühe Werke von Lucke (1995). Erst kürzlich erweiterte sich das Spektrum der Akzeptanzforschung hin zur sozialen Akzeptanz von Homosexualität, dem Islam, von Inklusion oder Reformen im Allgemeinen (z.B. Brassel-Ochmann 2016). Auch hier wird soziale Akzeptanz als Einstellungs- und Handlungsdimension verstanden.

Im Kontext Schule ist die Anwendung von Akzeptanzforschung schwach ausgeprägt. Bisherige Studien beschäftigen sich mit der Akzeptanz von Ungleichheiten, etwa der Inklusion von Kindern mit Behinderungen (Sirin & Ahmetoglu 2024) oder von Schüler*innen mit auffälligem Verhalten (Schwartz et al. 2010). Die Studien kommen zu dem Schluss, dass schulische Akzeptanz mit

⁵ Eine dritte Ebene stellt die Marktakzeptanz dar, die im Bildungswesen nicht relevant ist.

regelkonformem Verhalten verbunden ist, während Popularität mit prosozialem Verhalten konnotiert ist. Spilles, Huber, Nicolay, Koenig und Hennemann (2023) untersuchen den Zusammenhang zwischen Regeleinhaltung und sozialer Akzeptanz bei Kindern mit oppositionellen, aggressiven oder impulsiven Verhaltensauffälligkeiten. Kinder, die im Unterricht gegen Regeln verstoßen oder weniger regelkonform wahrgenommen werden, sind sozial weniger akzeptiert. Ihre Mitschüler*innen wählen sie seltener als Sitzpartner*innen oder Freund*innen. Aber das Feedback von Lehrpersonen wirkt sich ebenfalls auf die Akzeptanz aus, denn Kinder, die häufig gelobt werden, werden eher sozial akzeptiert, während häufige Zurechtweisung ihre soziale Stellung im Klassengefüge verschlechtert. Mit zunehmendem Alter wird das Feedback der Lehrperson wichtiger für die soziale Akzeptanz. Lehrpersonen haben durch ihre Rückmeldungen einen gewissen Schutzfaktor für diese Schüler*innen und können die Akzeptanz im Klassenzimmer so beeinflussen. Dieser Befund lässt sich auf Quereinsteigende umlegen, denn Schulleitungen haben sicherlich einen ähnlichen Einfluss auf die Akzeptanz von Quereinsteigenden im Kollegium. Schulleitungen müssen frühere Arbeitserfahrung und die außerschulischen Kompetenzen von Quereinsteigenden erkennen und anerkennen und für die Teamentwicklung mit allen Beteiligten sorgen (Nationaler Bildungsbericht 2024).

Zur Akzeptanz des Quereinstiegs liegen keine Studien aus Österreich vor. Über die Verteilung der Akzeptanztypen Protest, Ablehnung, Befürwortung und Unterstützung von Quereinsteigenden kann derzeit nur spekuliert werden. Molkenthin & Kulgemeyer (2024) geben aber Grund zur Annahme, dass Akzeptanz weiter verbreitet ist als Ablehnung, zumindest im Fach Physik: „Es befürworteten 64 % der UmfrageteilnehmerInnen eine höhere Präsenz von QuereinsteigerInnen in Schulen. Als Hauptgründe wurden neue Perspektiven im Unterricht (28%), Berufserfahrung (36%) und weniger Stundenausfälle (26%) genannt, die Entlastung von Lehrkräften (11%) war dabei zweitrangig.“ (Molkenthin & Kulgemeyer 2024, S.3). Eine weitere Studie zeigt, dass Quereinsteigende im Kollegium eine hohe Akzeptanz erfahren. Die Wahrnehmung konkreter Unterstützung fällt hingegen moderater aus und bezieht sich vor allem auf begleitende Strukturen im Hochschullehrgang (Gürentz & Mair 2026). Wir gehen davon aus, dass Akzeptanz vor allem dann erlebt wird, wenn Quereinsteigende wie andere Lehrpersonen behandelt werden, ihre fachlichen Stärken erkannt werden und sie auf kollegiale Unterstützung zählen können. Diese Faktoren fördern das Gefühl der Zugehörigkeit und stärken die Identifikation mit dem Beruf. Protest und Ablehnung sind aber als gegenläufige Phänomene aufgrund gesellschaftlicher oder fachlicher Gründe nicht auszuschließen, denn einerseits könnte der Quereinstieg als Maßnahme der Deprofessionalisierung des Berufsstands verstanden werden und andererseits könnte es didaktische, fachdidaktische und fachliche Gründe geben, Quereinsteigende abzulehnen. Wie sich dies äußert, ist Thema der folgenden empirischen Studie.

Empirische Studie

Die Forschungsfragen lauten wie folgt: Wie erleben Quereinsteigende im Berufseinstieg die Akzeptanz ihrer Person und ihrer Ausbildung im Kollegium? Welche Faktoren beeinflussen die Akzeptanz von Quereinsteigenden im Kollegium?

Empirisch-methodisch sind wir qualitativ-explorativ vorgegangen und haben episodische Interviews nach Flick (2011) mit Quereinsteigenden und Kolleg*innen von Quereinsteigenden durchgeführt. Die Interviews fanden 2025 in Oberösterreich statt und geben Einblicke in die erlebten Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden in verschiedenen Schultypen.

Das Sampling erfolgte nach Kriterien und nach Verfügbarkeit: Quereinsteigende (Q) sollten sich im Berufseinstieg befinden (0-5 Berufsjahre), sollten mindestens drei Jahre Berufserfahrung vor dem Berufswechsel gesammelt haben und der Berufswechsel sollte nicht länger als fünf Jahre zurückliegen. Alle Personen befanden sich in einem Quereinstiegsprogramm oder hatten dieses bereits positiv absolviert. Alle hatten ein aufrechtes Dienstverhältnis in einer Schule. Für die Auswahl von Kolleg*innen (K) galt: Die Person musste das reguläre Lehramtsstudium abgeschlossen haben und zumindest eine quereinsteigende Lehrkraft im Kollegium haben und mit dieser Person zusammenarbeiten.

Insgesamt nahmen $n=17$ Personen an der Studie teil, davon 13 Quereinsteigende (Q1-Q13) und 4 Kolleg*innen (K1-K4) (11 Frauen, 6 Männer). Die Befragten sind zwischen 30 und 59 Jahren alt. Vertreten sind verschiedene Schultypen, vor allem Mittelschulen (MS) und Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS), sowie Polytechnische Schulen (PTS), Berufsbildende Höhere Schulen (BHS), Höhere Technische Lehranstalten (HTL) und eine Musikmittelschule (MMS). Die Größe der Kollegien variiert stark zwischen 13 und 150 Lehrpersonen, wobei der Anteil an Quereinsteigenden je nach Schule zwischen einer Person bis zu einem Drittel des Kollegiums reicht. Aus Platzgründen wird auf eine Tabelle mit soziodemografischen Merkmalen der befragten Personen verzichtet.

In der Datenerhebung wurden Einverständniserklärungen mit einem kurzen Abstract für die Teilnehmenden sowie ein Datenblatt für soziodemografische Daten verwendet. Die Transkription der Interviews erfolgt KI-gestützt mit manueller Nacharbeitung nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz et al. (2008): Betonungen und Dialektausdrücke wurden manuell vorgenommen.

Die Datenauswertung erfolgte deduktiv auf Basis des in der Literatur beschriebenen, stufenweisen Erlebens von Akzeptanz und Ablehnung: (1) Protest (negative Bewertung und damit verbundene Protesthandlungen oder -absichten), (2) Ablehnung (negative Bewertung, ohne dass daraus entsprechendes Handeln folgt), (3) Befürwortung (positive Bewertung, ohne dass daraus entsprechendes Handeln folgt), (4) Unterstützung (positive Bewertung und damit verbundene unterstützende Handlungen oder Handlungsabsichten). Eine fünfte Stufe kam aus dem Datenmaterial hinzu: (5) Indifferenz (neutrale oder beobachtende Haltung ohne Bewertung).

Ergebnisse

Die Daten zeigen ein breites Spektrum an Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium (Tabelle 1 mit der Anzahl der Nennungen).

Bewertung	Einstellung (passiv)	Handlung (aktiv)
positiv	<i>Befürwortung 67</i>	<i>Unterstützung 67</i>
neutral	<i>Indifferenz 34</i>	
negativ	<i>Skepsis und Ablehnung 48</i>	<i>Protest und Widerstand 41</i>

Tabelle 1: Passagen im Material zur Akzeptanz und Ablehnung, Quelle: eigene Darstellung

Protest und Widerstand

Beispiele für Protest und Widerstand zeigten sich in 10 der 17 Interviews (Q3, Q4, Q7, Q9, Q10, Q12, K1, K2, K3, K4), wobei nur 8 der 41 Aussagen von Quereinsteigenden selbst getätigt wurden.

Zentral war hier das offene Schimpfen über Quereinsteigende im Kollegium sowie offen geäußerte Kritik aufgrund fehlender Kompetenzen, Eintönigkeit der Methodenwahl, fehlendem Classroom Management, aber gleicher Bezahlung (Q7, Q9, Q10, Q12, K1, K2), die zu direkten Konfrontationen oder Konflikten mit einzelnen Lehrpersonen führte und der keine positiven Aspekte gegenübergestellt wurden. Eine Quereinsteigerin berichtet über eine Konfrontation mit einer Kollegin, die ihre Aufgaben kontrollieren wollte, weil sie ihr nicht vertraute: *„Da habe ich mit ihr eine Diskussion gehabt, weil sie durchaus meine Qualifikation des Unterrichtens nicht wirklich so gesehen hat (...), weil sie dann einfach auch meine Tests korrigieren wollte, ob ich es eh ausreichend streng mache.“* (Q3, 207-218) Die negative Grundhaltung führt in diesem Fall zu Maßnahmen der Überwachung und Nachkontrolle.

Weitere Widerstandshandlungen werden vereinzelt über Lehrerkonferenzen (Q12) und Beschwerden von Schüler*innen (K2) erzählt. Eine Quereinsteigerin berichtet, während der Konferenz nicht mitreden zu dürfen (Q12, 218-219): *„Ich versuche, meine Ideen einzubringen, dann hören die meisten nicht zu, weil sie meinen, ich habe eh von nichts eine Ahnung.“* In zwei Fällen wird der Quereinstieg bewusst auf Anordnung der Schulleitung verschwiegen bzw. darf unter keinen Umständen angesprochen werden (Q4, Q7). *„Schüler und Eltern wissen nicht, dass ich Quereinsteiger bin (...) das ist gewollt von der Direktorin.“* (Q4, 134-137)

Konflikte gibt es mit Kolleg*innen, die regulär ausgebildete Lehrpersonen präferieren und das auch offen ansprechen (K1, K4). Das führt zu unangenehmen Situationen für Quereinsteigende, die beispielsweise darüber nachdenken, den Beruf wieder aufzugeben: *„Welpenschutz gibt es nicht.“* (Q6, 238). Die Wahrscheinlichkeit, auf ausdrückliche oder stillschweigende Ablehnung zu stoßen und mit ablehnenden Handlungen konfrontiert zu werden, ist zwar gegeben, allerdings nur mit vereinzelt Kolleg*innen. Quereinsteigende berichten außerdem, dass sich die ablehnenden Haltungen gegenüber dem Quereinstieg seit dessen Einführung 2022 insgesamt verbessert hätten und die Akzeptanz des Quereinstiegs gestiegen wäre.

Skepsis und Ablehnung

Beispiele für eine ablehnende Haltung ohne entsprechendes Handeln zeigten sich in 10 von 17 Interviews (Q4, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, K1, K3, K4), wobei die Aussagen ausgewogen von Quereinsteigenden und Kolleg*innen getätigt wurden.

Zu den Berichten zählen vor allem skeptische Äußerungen, die gerade im Berufseinstieg verunsichern (Q7, Q8, Q10, Q11), sowie wiederholte Aussagen zu fehlenden Kompetenzen der Quereinsteigenden (Q7). Diese fühlen sich infolgedessen abgewertet (Q8, Q10, Q12). Zu den negativen Erfahrungen zählen Unmutsstimmung im Kollegium (Q12), ein negativer Unterton im Umgang mit Quereinsteigenden (Q10), von anderen belächelt zu werden (Q10), und die grundsätzliche Bevorzugung von regulär ausgebildeten Lehrpersonen (Q4, Q10). Das folgende exemplarische Zitat zeigt, dass die negative Haltung keine direkten Konflikte auslöst, aber deutlich zu spüren ist: *„Sie finden das ein Wahnsinn, dass jetzt die Quereinsteiger ohne Lehramtsstudium schon unterrichten dürfen. Aber das hat sie nie zu mir gesagt, nie persönlich. Und dann hab ich es gewusst, okay, es gibt auch solche Meinungen, und ich habe dann schon insgeheim kurz gehadert, wie ich es erfahren hab.“* (Q11, 183-186) Die Kolleg*innengruppe mit der größten Skepsis sind die älteren oder erfahreneren Lehrpersonen, die sich allerdings nicht immer offen äußern. Die Skepsis schlägt sich in fehlender Unterstützung nieder, indem diese Kolleg*innen signalisieren, dass sie sich weder fachlich noch sozial annähern wollen (Q4, Q9,

Q10). Wie wichtig die Unterstützung von meinungsbildenden Personen im Kollegium ist, zeigt dieses Beispiel einer Quereinsteigerin, die den Beruf aufgrund negativer Erfahrungen wieder verlässt: *„Da waren ein paar starke Kaliber, gegen die sich auch nicht alle etwas sagen getraut hätten. (...) Die Anerkennung der anderen, altbewährten Kollegin hat dann mir geholfen, ein Standing im Kollegium zu kriegen.“* (Q9, 269-275) Insgesamt berichten die Quereinsteigenden von vielen Gruppenvergleichen zwischen regulär Ausgebildeten, Quereinsteigenden und Studierenden, die nicht zu ihren Gunsten ausfallen (Q7, Q10, Q11, Q12), wobei die Mehrheit der Kolleg*innen wohlwollend gegenüber Quereinsteigenden auftritt und sich nur ein kleiner Teil skeptisch oder ablehnend verhält (Q7). Im Gegensatz zu „Protest und Widerstand“ sind die Aussagen in dieser Kategorie nicht nur kritisch, denn ihnen werden auch positive Aussagen gegenübergestellt. Kolleg*innen betonen, dass der Quereinstieg einen Mehraufwand für sie bedeutet, wenngleich dies für alle Berufseinsteiger*innen gilt (K3).

Indifferenz (Neutralität)

Beispiele für eine neutrale Haltung zeigten sich in 12 von 17 Interviews (Q1, Q3, Q4, Q6, Q7, Q10, Q11, Q13, K1, K2, K3 und K4). In dieser Kategorie wurde die Unwissenheit über die Qualifikationen der Quereinsteigenden angesprochen sowie die Homogenisierung der Berufseinsteigenden durch Mentor*innen. Von einigen wurde die Thematik möglicher Ablehnung gar nicht erkannt. Weiters berichteten Quereinsteigende von neutralen Erfahrungen mit Akzeptanz oder Ablehnung. In vielen Kollegien herrscht eine gewisse Unwissenheit über die Qualifikationen von Kolleg*innen vor. Dasselbe gilt bei Schüler*innen und Eltern, die ebenfalls keine Kenntnis davon haben, dass jemand Quereinsteiger*in ist (Q10). Im Kollegium kann es sein, dass die Person als „neu“ vorgestellt wird, Nachfragen zur Person dann aber fehlen. Häufig behaupten Befragte, dass zwischen regulär ausgebildeten und quereinsteigenden Lehrpersonen keine Unterschiede gemacht werden, sodass auch keine Hierarchien, Bevorzugungen oder Vorbehalte merkbar sind (Q6, K2). Dementsprechend gibt es keine Konfliktsituationen zwischen diesen Personengruppen (K4). *„Bei uns weiß keiner, wer ein Quereinsteiger ist, wer ein Lehramtsabgeschlossener ist, das ist überhaupt unwichtig.“* (Q2, 265-269) *„Im Kollegium bin ich sehr neutral akzeptiert worden. Da war eigentlich zu Beginn meine Ausbildung oder mein Hintergrund überhaupt kein Thema. Ich denke, die meisten haben es gar nicht gewusst (lacht).“* (Q6, 85-87)

Zwei der befragten Mentor*innen sehen in der Akzeptanz von Quereinsteigenden keine Probleme. Ihrer Auffassung nach sollten alle Berufseinsteiger*innen unabhängig von ihrer bisherigen Qualifikation gleich behandelt und begleitet werden. *„Ich habe als Mentor bisher zwei Quereinsteiger (...) begleitet und hier sehe ich das überhaupt nicht. Also, sie wurden überhaupt nicht seitens der Kolleginnen abgelehnt oder auch in irgendeiner Form eine negative Meinung über sie geäußert. Hier sehe ich tatsächlich keine Problematik.“* (K3, 83-86) *„Das ist bei mir egal, ob das jetzt ein Quereinsteiger oder ein Student ist (...). Das spielt für mich keine Rolle. Ich versuche meine Sichtweisen, meine Hilfestellung anzubieten.“* (K4, 220-222) An den beiden Zitaten zeigt sich, dass die beiden Mentor*innen Ablehnung kaum wahrnehmen, es nicht für ein relevantes Thema halten und ihre professionelle Unterstützung an erster Stelle steht. Diese vermeintliche Neutralität führt einerseits zur Gleichbehandlung aller Berufseinsteiger*innen und andererseits zur Unsichtbarmachung wichtiger Unterschiede und individueller Bedürfnisse im Berufseinstieg. Einige Quereinsteigende sagen aus, weder spürbar positive noch negative Erfahrungen mit Akzeptanz oder Ablehnung gemacht zu haben. Es gab keine Nachfragen zu ihrer Person (Q11) oder

einen unspektakulären Einstieg ohne viel Interesse an ihrer Person, vor allem in großen Kollegien mit hoher Fluktuation: *„Der Einstieg war insgesamt recht unspektakulär. (...) Das Kollegium war, es war nicht unfreundlich, aber auch nicht besonders eng verbunden. (...) Es war ein sehr großes Kollegium mit viel Fluktuation. Kolleg*innen kamen und gingen regelmäßig, viele waren eher Einzelkämpfer. (...) Es war eher ein distanziertes Kollegium. Jeder war in seiner eigenen Welt, es gab drei getrennte Konferenzzimmer – viel Austausch war da nicht. Teamarbeit oder kollegiale Nähe gab es kaum. Aber das war auch nicht negativ – ich wurde gut aufgenommen, aber es war eben kein „familiäres“ Umfeld.“* (Q13, 85-118) An diesem Beispiel werden größere Probleme an Schulen wie fehlende Teamkultur, hohe Fluktuation, wenig Resonanz für Berufseinsteiger*innen und wenig emotionale Zugehörigkeit sichtbar.

Befürwortung

9 Quereinsteigende berichten von tendenziell positiven Einstellungen der Kolleg*innen und ambivalentem Unterstützungsverhalten (Q1, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13). Im Zentrum der positiven Bewertung steht der eindeutige Mehrwert der beruflichen Qualifikationen der Quereinsteigenden für die Schule und dass Kompetenzen und Kontakte schnell für die Schule genutzt werden konnten (z.B. Medienkontakte, IT-Kenntnisse) (Q1, Q2, Q5, Q7, Q8, Q9). Die Quereinsteigenden beschreiben ein Gefühl der Akzeptanz, einen höflichen und freundlichen Umgang miteinander und sprechen positiv über Kooperation und Kollegialität. Zu beachten ist hier, dass sich die Akzeptanz nach einiger Zeit verändert: Wo zu Beginn Skepsis herrschte, kann nach einigen Jahren von Akzeptanz gesprochen werden (Q7, Q8, Q10, Q12). *„Was mich dann immer mehr und mehr fasziniert hat, dass ich dann auf einmal immer mehr Rechte bekam.“* (Q12, 246-247). Im Gegensatz zur vollständigen Akzeptanz berichten die Befragten aber über ambivalente Erfahrungen (Q9, Q11, Q13), etwa persönlich einen netten Umgang mit Kolleg*innen zu pflegen, aber wenig fachliche Unterstützung zu erhalten oder fachliche Akzeptanz in einem Fach zu spüren, aber nicht im zweiten Fach. *„Da war jetzt fachinhaltlich tendenziell weniger Unterstützung da. Sie haben schon mit mir über Dinge gesprochen, wenn ich explizite Fragen gehabt hab, aber dass sie da jetzt so offen waren und mir irgendwelche Unterrichtsmaterialien an die Seite gegeben hätten, das war nicht der Fall.“* (Q6, 104-109). Eine weitere ambivalente Erfahrung schildert diese Lehrperson: *„Ich habe eine Kollegin aus der Sonderpädagogik, die hat mir sehr geholfen. (...) Die hat mir das alles super erklärt (...) mehr als der Mentor, weil das ist einer, von dem bekommst du gar keine Unterlagen.“* (Q11, 106-111). Diese Quereinsteigende berichtet, von einer Kollegin unterstützt worden zu sein, aber von ihrem zugewiesenen Mentor nicht. Ein weiteres Thema ist die Unterstützung nach Aufforderung oder mit Vorbehalt: Kolleg*innen beantworten Fragen, aber nur wenn sie explizit gestellt werden (Q6, Q7, Q8, Q13). So nehmen die Befragten eine generelle Befürwortung des Quereinstiegs wahr, aber keine vollständige Akzeptanz. Alle befragten Kolleg*innen von Quereinsteigenden nahmen diese als fachliche Bereicherung sowie als Impulsgeber*innen für Kollegium, Schule und Schulentwicklung wahr (K1, K2, K3, K4).

Aktive Unterstützung

Fast alle Quereinsteigenden berichten über Erfahrungen mit vollständiger Akzeptanz und aktiver Unterstützung aus dem Kollegium (Q1, Q2, Q3, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12). Dazu tragen sehr gute Erfahrungen mit den zugeteilten Mentor*innen bei (Q3, Q8, Q12, K2, K3) sowie die

Erkenntnis, dass Quereinsteigende die Schule bereichern (Q5, Q7, Q8, Q9). *„Da haben die Kollegen dann eben schon gesagt, dass das für sie total augenöffnend war, was Industriedesign eigentlich ist. (...) Und das war wichtig. (...) Da habe ich auch sehr viel Zeit investiert (...), dass sie verstehen, wer ich eigentlich bin, was ich beitrage oder was ich unterrichte.“* (Q8, 166-173). Die Quereinsteigenden betrachten sich als vollwertiges Mitglied des Lehrkörpers und berichten, dass keine Unterscheidung zwischen Quereinsteigenden und anderen Lehrpersonen stattfindet (Q1, Q2, Q3, Q7). Vollständig akzeptiert fühlen sich Quereinsteigende, wenn Kolleg*innen aktiv ihre Expertise erfragen (Q5, Q6, Q7, Q11, Q12). *„Dass Kollegen auf mich zukommen und mich irgendwelche Dinge fragen. Egal, sei es jetzt etwas Künstlerisches, wir bräuchten da was oder was eher Technisches oder Fotografisches.“* (Q6, 265-268) Zudem wird schnelle Verantwortungsübernahme als Klassenvorstand oder für erweiterte Aufgaben als Akzeptanz gewertet (Q7, Q9).

Die vollständige Unterstützung erleben Quereinsteigende im gegenseitigen aktiven Austausch mit anderen sowie beim offenen Teilen von Material (Q1, Q2, Q5, Q11). Einige Quereinsteigende berichten von sehr positivem Elternfeedback (Q8, Q10) oder Applaus im Kollegium für eine besondere Leistung (Q7). Akzeptanz beinhaltet auch die Bekundung von deutlichem Interesse an ihren Vorerfahrungen (Q10). Wichtige Komponenten der vollständigen Akzeptanz sind Lob und Zuspruch durch Eltern und vor allem Schüler*innen. Die beruflichen Vorerfahrungen der Quereinsteigenden aus der Wirtschaft, der Polizei oder aus dem Ausland werden von den Schüler*innen begeistert aufgenommen (Q2, Q3, Q7, Q10, Q12), was dazu beiträgt, dass Quereinsteigende vollständig im Beruf ankommen. *„Ich merke auch bei den Kindern zum Beispiel, die sind irre interessiert, was ich vorher gemacht habe, weil ich habe Greifvögel trainiert und ich habe einfach ganz ein anderes Wissen und das finden sie total spannend. Auch die Jagdprüfung habe ich gemacht und das finden sie schon sehr interessant.“* (Q7, 144-148) Bemerkenswert sind auch einzelne Schilderungen über Kolleg*innen, die ihre Vorurteile gegenüber dem Quereinstieg wahrnehmen, ansprechen und diese aktiv beseitigen (Q3).

Fazit

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, Berichte über die Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden an österreichischen Schulen zu sammeln. Während die Literatur zur schulischen Akzeptanzforschung mehr als dürftig einzuschätzen ist, konnten wichtige Erkenntnisse aus der Literatur zu Technik, Umwelt und Energie für den theoretischen Teil der Studie gewonnen werden.

Die empirischen Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass Akzeptanz nicht nur als Einstellung und Verhalten zu konzipieren wäre, sondern als Prozess. Die Befragten berichten, dass sich Einstellungen häufig im Laufe des ersten Dienstjahres zu Gunsten der Quereinsteigenden verändert haben. Die Ergebnisse bestätigten Erfahrungen in allen vier Akzeptanzstufen: Protest, Ablehnung, Befürwortung und Unterstützung, wobei die Daten eine analytische Lücke zwischen Ablehnung und Befürwortung, die Indifferenz, aufzeigen. Gerade auf der Stufe der Indifferenz zeigt sich ein interessantes Spannungsfeld: Einerseits werden Qualifikationen nicht besprochen, was zu einer vermeintlichen Gleichbehandlung aller Berufseinsteiger*innen führt, andererseits macht dieses Nicht-Thematisieren die Unterschiede, die es gibt, unsichtbar. Dadurch besteht das Risiko der Nivellierung individueller Bedürfnisse, denn Quereinsteigende bringen andere Vorerfahrungen mit, die so ungenutzt bleiben. Dass Unterstützungsangebote im Berufseinstieg nach

Einstiegsvariante (regulär/quer/verfrüht) differenziert sein müssten, wurde für Österreich bereits aufgezeigt (Huber 2025). Es werden außerdem größere Probleme in den Kollegien sichtbar: Distanz der Lehrpersonen zueinander, Einzelkämpfertum und fehlende Teamkultur.

Die Daten bestätigen außerdem, dass die Akzeptanz der Quereinsteigenden im Kollegium weiter verbreitet ist als deren Ablehnung (Molkenthin & Kulgemeyer 2024). Vor allem im ersten Dienstjahr machen Quereinsteigende Ablehnungserfahrungen, die sich dann ab dem zweiten Dienstjahr erübrigen und in Befürwortung oder vollständige Akzeptanz umschlagen. Allerdings sprechen die Daten dafür, dass es grundskeptische Personen im Kollegium gibt, die deutliche Nachteile im Quereinstieg verorten und deren negative Einstellung sich nicht verändern lässt. Die befragten Quereinsteigenden betonen, dass ablehnende Haltungen, Widerstandshandlungen und Konflikte lediglich mit Einzelpersonen bestehen und sich grundsätzlich ein positives Bild der Akzeptanz im Kollegium zeigt. Die Akzeptanzerfahrungen von Quereinsteigenden durch ein engmaschiges Mentoring, verständnisförderndes Peer Learning oder Erfahrungsaustausch im Fachkollegium decken sich durchaus mit jenen, die in der Literatur genannt werden (Baar & Mladenovska 2023). Künftige Forschung müsste die Rolle der Schulleitungen und konkrete, professionelle Unterstützung bei Ablehnung und Widerstand noch genauer in den Blick nehmen. Interviews mit Quereinsteigenden, die den Beruf wieder verlassen, könnten zusätzliche Erkenntnisse liefern. Zudem könnte der Beitrag von Quereinsteigenden zur Schulentwicklung noch genauer untersucht werden. Die Studie macht deutlich, dass die erfolgreiche Integration von Quereinsteigenden weniger eine Frage individueller Eignung als vielmehr eine Frage schulischer Kultur und professioneller Unterstützung ist.

Literatur

- Baar, R., Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 385–404). Klinkhardt.
- BMWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2024. Abschnitt: Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulrecht/publikationen/quereinstieg.html>
- Brassel-Ochmann, A. (2016). *Die trügerische Akzeptanz von Islam, Homosexualität und Suizid: Das doppelte Meinungsklima in Deutschland* (1. Aufl. 2016). Springer VS.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich, H. U. Otto (Hrsg.). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379-418).
- Hildebrand, J., Rau, I., Schweizer-Ries, P. (2018). Akzeptanz und Beteiligung – Ein ungleiches Paar. In *Handbuch Energiewende und Partizipation*, Hrsg. L. Holstenkamp und J. Radtke, 195–209. Springer VS.

- Huber, M. (2025). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In *Berufseinstieg Lehramt*, Hg.. Pädagogische Hochschulen Österreichs, 11-21. Beltz.
- Gürentz, M. & Mair, C. (2026). Quereinstieg in die Lehrer:innenrolle: Motivation, Selbstwahrnehmung und berufliche Identifikation. Eine Mixed-Methods-Studie im Rahmen des ProQ-STEAM Projekts. *Erziehung & Unterricht, März/April 3-4*.
- Lucke, D. (1995). *Akzeptanz: Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09234-6>
- Molkenthin, D. & Kulgemeyer, C. (2024). *Sind Quereinstiege in das Lehramt gesellschaftlich akzeptiert?* Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Ruhr-Universität Bochum. (9.-12.9.2024).
- Rechnungshof (2025). *Lehrpersonaleinsatz. Reihe Bund 2025/18*. Rechnungshof: Wien.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Ruddat, M., Sonnberger, M. (2019). Von Protest bis Unterstützung – eine empirische Analyse lokaler Akzeptanz von Energietechnologien im Rahmen der Energiewende in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 71, 437–455.
- Sauer, A., Luz, F., Suda, M. & Weiland, U. (2005). Steigerung der Akzeptanz von FFH-Gebieten. BfN-Skripten 144, München, <https://www.bfn.de/fileadmin/MDB/documents/skript144.pdf>
- Schauer, G., Groß Ophoff, J., Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Roy, B., Pfurtscheller, J., Frey, A. & Weber, C. (2024). Zurück an die Hochschule – was soll das bringen? Befunde zur Professionalisierung durch den österreichischen Hochschullehrgang Quereinstieg. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung: Tagungsband zur Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*. (S. 63–66).
- Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M. T. & Kelly, B. M. (2010). Popularity and Acceptance as Distinct Dimensions of Social Standing for Chinese Children in Hong Kong. *Social Development (Oxford, England)*, 19(4), 681–697.
- Sirin, T. S. & Ahmetoglu, E. (2024). The Making Friends Program: Impact on Social Acceptance in Inclusive Preschool Settings. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(5), 1189–1199.
- Spilles, M., Huber, C., Nicolay, P., Koenig, J. & Hennemann, T. (2023). Der Zusammenhang von Regeleinhaltung und Lehrkraftfeedback mit der sozialen Akzeptanz von Grundschulkindern. Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung von Schulkind-Dyaden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 141–160. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01138-4>
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer

Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (S. 345–365). Waxmann.

Zoellner, J., Rau, I. & Schweizer-Ries, P. (2009). Akzeptanz Erneuerbarer Energien und sozialwissenschaftliche Fragen. Projektabschlussbericht. Magdeburg: Forschungsgruppe Umweltpsychologie an der Otto-von-Guericke-Universität. <https://doi.org/10.2314/gbv:612638286>.

Zu den Autorinnen

Katharina RESCH, Dr., Priv.-Doz., Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt, Hochschulforschung und Lehrer:innenbildung (u.a. Forschung zum Lehrer:innenmangel). ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5532-8105>

Hannah LADENDORFER, BEd, Masterstudentin an der Johannes-Kepler-Universität Linz im Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Mathematik und Englisch. Seit vier Jahren ist sie als Lehrerin an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe tätig. Ihr Interessenschwerpunkt liegt im Bereich der Unterrichtsforschung.

Danksagung: Unser Dank gilt Ruth Crepcia, Madeleine Mayer und Aaron Windischbauer für die Vorarbeit zur Datenauswertung.