



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf. Transfer beruflicher Vorerfahrung und mikropolitische Dynamiken im Quereinstieg. Eine qualitative Studie mit Quereinsteiger*innen an Wiener Mittelschulen

verfasst von | submitted by

Marco Jojic BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte M.A.

Danksagung

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um mich bei denjenigen zu bedanken die mich bei der Verfassung der Masterarbeit und meinem bisherigen Weg begleitet und unterstützt haben.

Mein tiefster Dank gilt meiner Mutter, die mich mein Leben lang mit ihrer Unterstützung und Ermutigung begleitet hat. Sie ist stets an meiner Seite, motiviert mich und gibt mir die Kraft, meine Ziele zu verfolgen.

Ein besonderer Dank geht an Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schulte für ihre Betreuung und Unterstützung. Sie hat mir mit wertvollen Anregungen und konstruktivem Feedback geholfen, meine Ideen klarer zu formulieren und die wissenschaftliche Qualität meiner Arbeit zu verbessern.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei meinen Freund*innen bedanken, die mich seit Jahren stets motivieren und mir Kraft sowie Bestätigung geben.

Ein großer Dank gilt abschließend den Interviewpartner*innen der Studie, die sich die Zeit genommen haben, mir ihr Vertrauen schenkten und offen ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. Ihre wertvollen Einblicke haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Lehrkräftemangel.....	4
2.1 Historische Perspektive.....	5
2.2 Der ‚Schweinezyklus‘ im Lehrkräftebedarf.....	6
2.3 Ursachen des Lehrkräftemangels.....	7
2.4 Globale Herausforderungen und lokale Lösungen.....	8
2.5 Kritik und Zukunftsperspektiven.....	10
3. Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf	12
3.1 Definition und Vielfalt der Begriffsverwendung.....	12
3.2 Nationale Unterschiede in den Quereinstiegsmodellen.....	13
3.2.1 Der Quereinstieg in Deutschland.....	14
3.2.2 Der Quereinstieg in der Schweiz.....	15
3.3 Herausforderungen und gesellschaftliche Debatten.....	16
3.4 Der Quereinstieg in Österreich.....	17
3.4.1 Voraussetzungen und Anforderungen für den Quereinstieg.....	18
3.4.2 Hochschullehrgang Quereinstieg.....	20
3.4.3 Teach for Austria.....	21
4. Forschungsstand	22
5. Forschungslücke und Forschungsfrage	28
6. Theoretischer Rahmen: Mikropolitik.....	30
6.1 Einführung in die Mikropolitik.....	30
6.2 Mikropolitik im Schulkontext.....	34
6.3 Mikropolitische Kompetenz und berufliche Entwicklung von Lehrkräften.....	35
7. Forschungsmethode	37
7.1 Qualitativer Forschungsansatz.....	37
7.2 Die Interviewteilnehmenden.....	39
7.3 Datenerhebung.....	41
7.4 Interviewdurchführung.....	43
7.5 Forschungsethische Überlegungen.....	45
7.6 Datenauswertung.....	46
8. Ergebnisse.....	49
8.1 Transfer beruflicher Vorerfahrung.....	49
8.1.1 Fachspezifische Expertise.....	50

8.1.2 Transfer fächerübergreifender sozialer Erfahrung und Werten	55
<i>8.2 Transfer berufsübergreifender Erfahrung</i>	<i>59</i>
8.2.1 Berufliche Routine und Lebensreife	59
8.2.2 Transfer interpersoneller Fähigkeiten	61
8.2.3 Transfer organisatorischer Fähigkeiten	62
8.2.4 Arbeitsmoral und Engagement	64
<i>8.3 Anpassungsprozesse und Herausforderungen</i>	<i>66</i>
8.3.1 Strukturelle Herausforderungen und Anpassungen im Übergang	67
8.3.2 Rollenveränderung	70
8.3.3 Herausforderungen in der pädagogischen Praxis	72
8.3.4 Anpassung der Erwartungen im Unterricht	74
8.3.5 Anpassungsprozesse und Teamdynamiken	75
<i>8.4 Mikropolitik im Schulalltag der Quereinsteiger*innen.....</i>	<i>79</i>
8.4.1 Anfangszeit: zwischen Skepsis und Akzeptanz.....	80
8.4.2 Hierarchien und Machtstrukturen	84
8.4.3 Machtdynamiken und Ungleichheiten	86
8.4.4 Ressourcenverfügbarkeit- und Verteilung	89
8.4.5 Beziehungen und informelle Netzwerke.....	93
8.4.6 Soziale Vernetzung und informelle Strukturen	95
8.4.7 Die Beziehung zur Schulleitung	96
8.4.8 Netzwerken als mikropolitische Strategie	96
8.4.9 Verantwortungsübernahme als mikropolitische Strategie	97
9. Diskussion.....	102
10. Fazit	113
Literaturverzeichnis	118
Anhang.....	125
Zusammenfassung	131

1. Einleitung

Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf stellt international eine zunehmend relevante Maßnahme zur Bewältigung des Lehrkräftemangels dar. Diese alternative Zugangsmöglichkeit ermöglicht es, Fachkräfte mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen in den Bildungsbereich zu integrieren, ohne dass ein klassisches Lehramtsstudium absolviert werden muss. Der Lehrkräftemangel stellt seit längerer Zeit eine zentrale Herausforderung im Bildungswesen dar. Trotz zahlreicher Reformen und Prognosen bleibt die exakte Planung des Lehrkräftebedarfs eine Herausforderung, was zu zyklischen Phasen von Mangel und Überschuss führt (Terhart, 2023). Besonders betroffen sind bestimmte Fächer, Schularten und Regionen, wobei strukturelle und demografische Faktoren den Mangel verstärken. Maßnahmen zur Behebung des Lehrkräftemangels wirken dabei oft zeitverzögert, was die langfristige Planung erschwert (Gehrmann, 2023). In Österreich wird sich die Problematik des Lehrkräftemangels durch eine bevorstehende Pensionierungswelle, eine steigende Zahl an Teilzeitbeschäftigten sowie eine Zunahme der Schüler*innenzahl weiter verschärfen (Schider & Braunsteiner, 2024). Neben langfristigen Reformen der Lehrer*innenbildung stellt der Quereinstieg eine kurzfristige Alternative dar, um dem akuten Lehrkräftemangel entgegenzuwirken und Menschen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen für den Lehrberuf zu gewinnen. Terhart (2023) betont, dass dieser Weg keine temporäre Ausnahme, sondern eine historische und zunehmend notwendige Realität darstellt.

Angesichts des zunehmenden Mangels an Lehrkräften reagieren zahlreiche Länder mit der Einführung spezifischer Programme, die es erfahrenen Personen ermöglicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen, ohne den traditionellen Weg eines Lehramtsstudiums beschreiten zu müssen. Im internationalen Kontext zeigt sich eine Vielfalt an Zugangsmodellen zum Lehrberuf, die von den jeweiligen Bildungssystemen, politischen Rahmenbedingungen und dem regionalen Bedarf an Lehrkräften abhängen. Im österreichischen Bildungssystem ist der Quereinstieg in die Lehrtätigkeit ein klar definierter Prozess, der es berufserfahrenen Personen ermöglicht, in allgemeinbildenden Fächern der Sekundarstufe, wie etwa an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen sowie an höheren Schulen wie AHS und BHS, zu unterrichten. Eine wesentliche Voraussetzung für den Quereinstieg ist ein

abgeschlossenes, fachlich relevantes Studium auf Bachelorniveau. Das abgeschlossene Studium muss dabei einen inhaltlichen Bezug zum jeweiligen Unterrichtsfach aufweisen. Darüber hinaus ist eine mindestens dreijährige, nach dem Studium erworbene, berufspraktische Erfahrung in einem relevanten Bereich erforderlich. Neben dem Erfüllen formeller Voraussetzungen müssen Quereinsteiger*innen ein dreistufiges Eignungsverfahren erfolgreich durchlaufen, welches eine Bewerbung, einen Online-Test und ein Interview beinhaltet (BMBWF, 2024; BMBWF, o. D).

Die Thematik des Quereinstiegs in den Lehr*innenberuf ist nach wie vor Gegenstand kontroverser Diskussionen. Einerseits wird sie als pragmatische Lösung zur Bewältigung des Lehrkräftemangels verstanden, andererseits wird sie insbesondere aus wissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive kritisiert. Die Befürchtung ist, dass der Quereinstieg zu einer Deprofessionalisierung des Lehrer*innenberufs führen könnte, was sich wiederum negativ auf die Unterrichtsqualität und das Bildungsniveau auswirken würde. Es ist daher von zentraler Bedeutung, sich näher mit der Thematik des Quereinstiegs auseinanderzusetzen, um sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen dieses Modells zu verstehen (Porsch, 2021; Tillmann, 2019).

Auf Grundlage der durchgeführten Literaturrecherche konnte festgestellt werden, dass die Forschung im deutschsprachigen Raum zwar zunehmend an Relevanz gewinnt, im internationalen Vergleich jedoch zurückbleibt. Forschungsschwerpunkte liegen häufig auf dem Transfer von Erfahrungen in den Lehrberuf. Da Quereinsteiger*innen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten kommen, bringen sie vielfältige Fähigkeiten, Perspektiven und praktische Erfahrungen mit, die in den Schulkontext transferiert werden. Diese Vielfalt kann sowohl eine Bereicherung für das Bildungssystem darstellen als auch Herausforderungen mit sich bringen, insbesondere im Hinblick auf die Anpassung der Quereinsteiger*innen an die spezifischen Anforderungen des Berufs. Ein Aspekt, der in der bestehenden Forschung bisher nur unzureichend thematisiert wurde, ist die Nutzung und Anwendung dieses Transfers im Schulalltag. Während zahlreiche Studien den Transfer von beruflichen Vorerfahrungen auf die pädagogische Praxis thematisieren, bleibt bislang häufig unklar, wie diese Erfahrungen konkret in der schulischen Organisation zum Tragen kommen.

Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit setzt genau an der bestehenden Forschungslücke an, die sich mit den sogenannten mikropolitischen Dimensionen im Schulkontext befasst. Mikropolitik stammt aus der Organisationstheorie und bezieht sich im Schulkontext auf Machtverhältnisse, Hierarchien, Konflikte, Kooperationen und informelle Interaktionen, die den Schulalltag und die Entscheidungsprozesse innerhalb von Bildungseinrichtungen prägen. Schulen verstanden als Organisationen, werden nicht nur durch formale Strukturen und Regeln geformt, sondern auch durch die unterschiedlichen Beziehungen und Interessen aller Beteiligten. Organisationsmitglieder agieren dabei mit individuellen Zielen, Interessen und Machtstrategien, um Einfluss auf die Verteilung von Ressourcen, die Arbeitsbedingungen und die Entwicklung der Organisation auszuüben (Altrichter, 2004; Altrichter & Moosbrugger, 2015).

Insbesondere Quereinsteiger*innen verfügen über unterschiedliche berufliche Hintergründe und stehen vor der Herausforderung, sich in der neuen mikropolitischen Realität der Schule zurechtzufinden. Dabei gilt es, ihre Position zu etablieren und eine erfolgreiche Integration in das schulische Umfeld zu erreichen. Ausgehend von dieser Forschungslücke verfolgt diese Arbeit folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie beeinflusst der Transfer von beruflichen Vorerfahrungen die berufliche Entwicklung von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen, insbesondere im Umgang mit mikropolitischen Dynamiken im Schulkontext?

Dieses Forschungsvorhaben soll dazu beitragen, besser zu verstehen, wie Quereinsteiger*innen mit den informellen Machtstrukturen und sozialen Dynamiken innerhalb der Schule umgehen und welche Rolle ihre beruflichen Vorerfahrungen in diesem Prozess spielen. Die vorliegende Studie verfolgt dabei einen qualitativen Forschungsansatz, um die Erfahrungen von Quereinsteiger*innen im Lehrberuf und deren Umgang mit mikropolitischen Herausforderungen zu untersuchen. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit sieben Quereinsteiger*innen aus verschiedenen Wiener Mittelschulen durchgeführt. Diese Methode ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den subjektiven Wahrnehmungen und sozialen Dynamiken im Schulkontext. Die Interviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, um zentrale Themen und Muster in den Erfahrungen der Teilnehmenden zu identifizieren.

Zu Beginn dieser Arbeit wird das Phänomen des Lehrkräftemangels sowie dessen Ursachen dargelegt. Dabei wird zunächst eine historische Perspektive eingenommen, um die Entwicklung dieses Phänomens nachzuvollziehen. Im Anschluss wird der Quereinstieg als eine Reaktion auf den Lehrkräftemangel näher betrachtet. Zunächst erfolgt eine Begriffsdefinition, gefolgt von einer Analyse verschiedener Quereinstiegsmodelle. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem österreichischen Quereinstiegsmodell, dessen spezifische Merkmale und Implikationen eingehend dargestellt werden. Darüber hinaus werden die damit verbundenen Herausforderungen, Chancen sowie die gesellschaftlichen Debatten rund um den Quereinstieg erörtert. Es folgt eine Präsentation des aktuellen Forschungsstands, aus dem die Forschungslücke und die daraus abgeleitete Forschungsfrage dieser Arbeit hervorgehen. Im weiteren Verlauf wird das Konzept der Mikropolitik im schulischen Kontext als theoretischer Rahmen der Arbeit eingeführt. Daraufhin wird im Methodenkapitel der gewählte Forschungsansatz vorgestellt. Dabei wird zunächst auf die theoretische und methodische Herangehensweise eingegangen, bevor die verwendeten Datenerhebungs- und Analysemethoden im Detail erläutert werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, bevor die Arbeit mit einem zusammenfassenden Fazit abgeschlossen wird.

2. Lehrkräftemangel

Der Mangel an Lehrkräften stellt ein wiederkehrendes Problem im Bildungswesen dar und konfrontiert sowohl die Bildungspolitik als auch die Gesellschaft mit großen Herausforderungen. Trotz zahlreicher Reformen, Prognosen und Maßnahmen ist es bis heute nicht möglich, den Lehrkräftebedarf präzise vorherzusagen und langfristig zu decken. Stattdessen zeigt sich ein zyklisches Muster, in dem sich Phasen des Mangels mit Zeiten eines Überangebots abwechseln. Dieses Kapitel beleuchtet den Lehrkräftemangel aus einer historischen Perspektive und geht auf die zugrundeliegenden Ursachen sowie die strukturellen Herausforderungen ein. Darüber hinaus werden globale Entwicklungen und länderspezifische Lösungen, insbesondere am Beispiel Österreichs, betrachtet. Abschließend wird diskutiert, welche Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels ergriffen werden und welche Reformansätze für eine nachhaltige Verbesserung des Systems erforderlich sind.

2.1 Historische Perspektive

Der Lehrkräftemangel stellt kein modernes Phänomen dar, sondern begleitet das Bildungssystem bereits seit über einem Jahrhundert. In den vergangenen hundert Jahren wechselten sich Phasen eines akuten Mangels mit Zeiten eines Überangebots an Lehrkräften ab. Dieser wiederkehrende Wechsel kann als eine Art Zyklus verstanden und als zentrales Merkmal des Lehrer*innenarbeitsmarktes bezeichnet werden. Auch wenn die Ursachen für diese Schwankungen bereits vielfach untersucht und dokumentiert wurden, stellt der Lehrkräftemangel nach wie vor ein anhaltendes Problem dar, das in regelmäßigen Abständen auftritt (Tillmann, 2020, S. 440).

Ewald Terhart (2023, 2019) beschreibt eingehend das zyklische Muster und kommentiert dabei sowohl die gegenwärtige Situation des Lehrkräftemangels als auch dessen historische Entwicklung in Deutschland. Dabei verdeutlicht er, dass die historische Entwicklung des Lehrkräftemangels in Deutschland in engem Zusammenhang mit dem demografischen Wandel sowie politischen Entscheidungen steht. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1960er Jahre hinein war ein deutlicher Lehrkräftemangel zu verzeichnen, da der starke Anstieg der Geburtenzahlen nicht mit einer entsprechend wachsenden Zahl an Lehrkräften ausgeglichen werden konnte. Die Bildungsexpansion in den 1960er Jahren führte zu einem zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften. In den 1970er Jahren wurde als Reaktion auf diese Nachfrage ein signifikanter Anstieg an Lehramtsstudierenden verzeichnet. Die neu ausgebildeten Lehrkräfte fanden im Anschluss problemlos eine Anstellung. Mit dem demografischen Wandel nach dem sogenannten Babyboom sank die Geburtenrate ab 1964 erneut, was zu einem Überschuss an Lehrkräften führte. Die Konsequenz dessen war eine Phase in den 1980er Jahren, in der eine große Anzahl neu ausgebildeter Lehrkräfte keine entsprechenden Stellen finden konnte. Ab den 1990er Jahren normalisierte sich diese Tendenz, doch es gab immer wieder regionale und fachspezifische Ungleichgewichte, wie etwa den fortwährenden Mangel an Lehrkräften in MINT-Fächern und an berufsbildenden Schulen (Terhart, 2023, S.435). Terhart betont, dass trotz zahlreicher Analysen und immer präziserer werdenden Daten zu den demografischen Entwicklungen aufseiten der Schüler*innen und Lehrkräfte weiterhin Phasen des akuten Mangels sowie gelegentliche Überschüsse in bestimmten Bereichen auftreten. Besonders auffällig ist, dass diesen Schwankungen

nicht frühzeitig entgegengewirkt werden kann, obwohl bestimmte Ursachen und Auswirkungen längst bekannt sind (Terhart, 2023, S.437-438).

Die dargestellte Problematik verdeutlicht, dass selbst bei umfassendem Wissen um die zugrundeliegenden Ursachen und Entwicklungen eine präzise Abstimmung zwischen der Anzahl an ausgebildeten Lehrkräften und dem schulischen Bedarf kaum zu realisieren ist. Schwankungen zwischen Lehrkräftemangel und -überschuss sind eine Folge demografischer Prozesse und wechselnder politischer Entscheidungen, die weder vollständig vorhersehbar noch gezielt steuerbar sind. Daher wird es unvermeidlich Phasen geben, in denen in bestimmten Fächern oder Regionen entweder zu wenige oder zu viele Lehrkräfte zur Verfügung stehen (Terhart, 2019).

2.2 Der ‚Schweinezyklus‘ im Lehrkräftebedarf

In der öffentlichen Diskussion sowie in der Forschung wird das zyklische Modell des Lehrkräftemangels mitunter provokativ als ‚Schweinezyklus‘ bezeichnet. Das Konzept des ‚Schweinezyklus‘ wurde erstmals in den 1920er Jahren formuliert und beschreibt die Schwankungen der Schweinepreise, die durch Phasen der Überproduktion und Knappheit ausgelöst werden. Infolge einer Überproduktion von Schweinen kam es zu einem Preisverfall, was eine Reduktion der Produktion zur Folge hatte. In der Konsequenz kam es zu einem Mangel an Schweinen, was wiederum zu einem Anstieg der Preise führte. Die Übertragung des Konzepts auf den Lehrer*innenarbeitsmarkt veranschaulicht, dass Phasen des Lehrkräftemangels häufig mit einer voreiligen Anwerbung von Lehramtsstudierenden einhergehen. Nach Abschluss der langjährigen Ausbildung verändert sich der Bedarf und es besteht häufig ein Überangebot an Lehrkräften, welches die Nachfrage wieder dämpft. Das Modell des ‚Schweinezyklus‘ hat heute symbolische Bedeutung für Situationen, in denen Angebot und Nachfrage immer wieder um einen Mittelwert schwanken. Es verdeutlicht die Notwendigkeit einer langfristigen Planung der Lehrer*innenbildung, um das System möglichst stabil zu halten und besser auf demographische Veränderungen reagieren zu können (Gehrmann, 2023, S.26-27).

Eine Betrachtung des Lehrkräftebedarfs allein unter dem Gesichtspunkt des ‚Schweinezyklus‘ könnte den Anschein erwecken, dass dieser durch demografische Faktoren vorhersehbar und beeinflussbar wäre. In diesem Modell würde auf Phasen des Lehrkräftemangels irgendwann eine Periode des Überangebots folgen, daraufhin

würde der Bedarf wieder sinken, um erneut in einen Mangel zu fallen. Durch rechtzeitige, vorausschauende Maßnahmen wäre es somit möglich, auf diese Entwicklung zu reagieren. In der Praxis führt dieser Ansatz jedoch zu einem Teufelskreis von Fehlschlüssen. Der Lehrkräftebedarf bleibt schwer prognostizierbar, da zukünftige Entwicklungen immer mit Unsicherheiten behaftet sind. „So bleiben immer auch Über- und Unterzahl an Lehrkräften, weil Zukunft eben offen ist, bildungspolitisch Verantwortliche sich ihr nur empirisch nähern können und erst im Rückblick auf vergangene Zukunft wissen, was geboten gewesen wäre.“ (Gehrmann, 2023, S.29). Die dargestellten Aspekte verdeutlichen, dass die Planung des Lehrkräftebedarfs nicht allein durch demografische Faktoren determiniert ist, sondern auch durch politische, gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen beeinflusst wird. Zudem bleibt ungewiss, wie viele der ausgebildeten Lehrkräfte tatsächlich in den Schuldienst eintreten und dort verbleiben.

2.3 Ursachen des Lehrkräftemangels

Der Lehrkräftemangel stellt ein vielschichtiges Problem dar, dessen Ursachen in verschiedenen Bereichen zu verorten sind. Diese reichen von demografischen Schwankungen über Planungsprobleme bis hin zu spezifischen Engpässen in einzelnen Fächern und Regionen. Um die Ursachen des Lehrkräftemangels adäquat erfassen und analysieren zu können, ist eine detaillierte Betrachtung der verschiedenen Aspekte erforderlich.

Klaus-Jürgen Tillmann (2020) erläutert die Herausforderung der Bildungsministerien, den Bedarf an Lehrkräften zuverlässig zu planen und zu decken. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, erstellen die Ministerien Prognosen über den zukünftigen Lehrkräftebedarf. Diese Bedarfsprognosen zielen darauf ab, die Anzahl der benötigten Lehrkräfte in den verschiedenen Schularten und Fächern in den kommenden Jahren möglichst genau zu bestimmen. Gleichzeitig stehen den Bedarfsprognosen jedoch die Zahlen der tatsächlich verfügbaren Lehrkräfte gegenüber. Der häufig vorgebrachte Vorwurf lautet, dass fehlerhafte Bedarfsprognosen und fehlende Maßnahmen zur Förderung des Lehrkräftenachwuchses den derzeitigen Mangel an Lehrkräften verschärft hätten (Tillman, 2020, S. 442). Die staatliche Planung stößt dort an ihre Grenzen, wo sie auf schwer vorhersehbare und nur beobachtbare, nicht aber direkt beeinflussbare

Faktoren trifft. Dazu gehören Schwankungen in der Zahl der Schüler*innen und deren Wechsel zwischen den Schularten ebenso wie die Zahl der künftigen Lehramtsstudierenden und deren Abschlussquote. Außerdem ist unklar, wie viele Absolvent*innen tatsächlich in den Schuldienst eintreten und wie lange sie dort verbleiben, da sich einige für andere Berufswege entscheiden oder den Schuldienst nach einigen Jahren wieder verlassen. Die Versorgungsprobleme sind somit nicht allein das Resultat mangelnder administrativer Planung, sondern entstehen durch schwer vorhersehbare Entwicklungen, zu denen ebenso etwa Schwankungen in der Geburtenzahl oder beispielsweise verstärkte Migration gehören (Tillmann, 2020, S. 443).

Dennoch ist die staatliche Planung der Lehrkräfteversorgung nicht frei von Verantwortung und trägt teilweise eine Mitschuld. So wird bei der Vorhersage der Schüler*innenzahlen oft mit veralteten Bevölkerungsprognosen gearbeitet, was zu verzerrten Bedarfsprognosen führt. Darüber hinaus wird betont, dass die lange Ausbildungszeit der Lehrkräfte eine präzise Bedarfsabdeckung einschränkt. Entscheidungen zur Erhöhung der Kapazitäten können daher erst nach Jahren wirksam werden. Diese lange Reaktionszeit erschwert eine rasche Anpassung und verstärkt den Lehrkräftemangel, insbesondere wenn kurzfristige Anpassungen erforderlich wären (Tillman, 2020, S.444-445).

2.4 Globale Herausforderungen und lokale Lösungen

Eine globale Perspektive verdeutlicht, dass der Lehrkräftemangel ein internationales Problem darstellt. Der Mangel an präzisen Prognosen und fundierten Analysen scheint ein systemisches Problem im Bildungsbereich zu sein. Der sich global abzeichnende Mangel „tritt sektoral in Schularten und Fächern wie regional in bestimmten Populationen wie sozialen Räumen auf.“ (Gehrmann, 2023, S.30). Gehrmann weist darauf hin, dass es, unabhängig von der zyklischen Entwicklung, auch in Zeiten, in denen ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung stehen, zu spezifischen Engpässen kommen kann. Diese betreffen häufig bestimmte Schulen, Schulstufen oder Fächer. Zudem rücken zunehmend Regionen mit sogenannten sozialen Brennpunkten, insbesondere in Großstädten, in den Fokus. Regionale Unterschiede, wonach Metropolen tendenziell mehr Lehrkräfte anziehen, während in ländlichen Regionen

eine besonders auffällige Überalterung der Lehrer*innenschaft zu beobachten ist, sind ebenso häufig genannte Argumente des Lehrkräftemangels (Gehrmann, 2023, S.30).

Während der Lehrkräftemangel global ein dringendes Problem darstellt und regionale sowie sektorale Unterschiede deutlich werden, sind auch in Österreich die Herausforderungen in Bezug auf die Verfügbarkeit von Lehrkräften nicht zu übersehen. Besonders auffällig ist die bevorstehende Pensionierungswelle, die die bestehende Problematik weiter verschärfen wird. In den kommenden Jahren wird etwa ein Drittel der rund 120.000 Lehrkräfte in Österreich in Pension gehen. Gleichzeitig wird die Zahl der schulpflichtigen Kinder in den nächsten zehn Jahren um mehr als 5% steigen, was den Bedarf an Lehrkräften zusätzlich erhöht. Ein weiterer entscheidender Faktor, der den Lehrkräftemangel verstärkt, ist die hohe Zahl an Lehrkräften, die in Teilzeit arbeiten. Während Teilzeitarbeit für die sogenannte ‚Babyboomer-Generation‘ weitgehend ausgeschlossen war, ist sie heute unter Lehrkräften weit verbreitet und betrifft mehr als ein Drittel der Lehrkräfte in Österreich. Diese Entwicklung reduziert die Anzahl der verfügbaren Vollzeitstellen und verschärft den Mangel an Lehrkräften. Besonders betroffen von diesem Lehrkräftemangel sind Volksschulen und Mittelschulen, vor allem in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie sowie Bewegung und Sport. Auch allgemeinbildende höhere Schulen kämpfen in diesen Bereichen mit ähnlichen Engpässen, wobei die Herausforderungen je nach Region und Schulstandort variieren (Schnider & Braunsteiner, 2024, S.41).

Um auf diese Problematik zu reagieren, wurden in Österreich verschiedene Reformen eingeleitet, die darauf abzielen, den Lehrkräftemangel zu bekämpfen und die Lehrer*innenbildung zu reformieren. Ein entscheidender Schritt war die Einführung des Reformprozesses für die Lehrer*innenbildung NEU im Regierungsprogramm 2008–2013. Das Ziel bestand in der Gewährleistung von mehr Flexibilität zwischen verschiedenen pädagogischen Berufen und Schularten und der Überwindung der starren Hierarchie in der Bildung. Weiters wurde der Zugang für Quereinsteiger*innen erleichtert, um mehr berufserfahrene Menschen für den Lehrberuf zu gewinnen. Gleichzeitig wurden die Studienzeiten verlängert und die Bologna-Struktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen eingeführt. Die Ausbildung sollte wissenschaftlich fundiert an Hochschulen stattfinden (Schnider & Braunsteiner, 2024, S.42-43). Trotz der langfristig angelegten Reformen blieb der Lehrkräftemangel eine akute Herausforderung, die zusätzliche kurzfristige Maßnahmen erforderlich machte. Um

den Lehrkräftemangel in Österreich im Schuljahr 2022/23 zu begegnen, wurden verschiedene Sofortmaßnahmen ergriffen. Dazu gehörten die Erhöhung von Überstunden sowie die Ausweitung der Arbeitszeiten für Teilzeitbeschäftigte. Zudem wurden pensionierte Lehrkräfte dazu aufgerufen, zumindest in einem begrenzten Stundenumfang zurückzukehren. Eine weitere aktuelle Reform der Lehrer*innenbildung ist die Verkürzung der Studiendauer des Bachelorstudiums von acht auf sechs Semester, mit dem Ziel, auch hier eine schnellere Ausbildung von Lehrkräften zu ermöglichen (BMBWF, 2024a). Darüber hinaus gab es einen verstärkten Einbezug von Studierenden. Hierbei wurden angehende Lehrpersonen oftmals bereits ab dem dritten Semester ihres Studiums ersucht, den Unterricht insbesondere an Volks- und Mittelschulen zu übernehmen (Schnider & Braunsteiner, 2024, S.44). Dieser verstärkte Einsatz von Studierenden wurde jedoch zunehmend kritisch betrachtet, was zu einer Dienstrechtnovelle im Jahr 2024 führte. Diese Novelle dient der Einschränkung des Einsatzes von Lehramtsstudierenden in Schulen, indem sichergestellt wird, dass ein übermäßiger Einsatz dieser Studierenden vermieden und ihre Studienzeit entsprechend berücksichtigt wird (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2024).

Die ergriffenen Sofortmaßnahmen stellen zwar kurzfristige Lösungen dar, um dem akuten Lehrkräftemangel zu begegnen. Langfristig ist es jedoch notwendig, auch alternative Wege der Lehrkräftegewinnung stärker in den Fokus zu rücken. Eine dieser Alternativen, die zunehmend als unverzichtbar angesehen wird, ist die Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. Angesichts der anhaltenden Problematik des Lehrkräftemangels müssen diese Wege als integraler Bestandteil der Diskussion über die Lehrer*innenbildung betrachtet werden. Wie Terhart verdeutlicht: „Dieser Weg in den Lehrberuf war und ist keine Anomalität, kein Skandal. Er muss vielmehr als Normalität verstanden werden – dies schon deshalb, weil er bis zu einem gewissen Grad schon immer Realität war.“ (Terhart, 2023, S.440).

2.5 Kritik und Zukunftsperspektiven

Die gegenwärtigen Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels werden zunehmend kritisiert. Während kurzfristige Lösungen wie der Quereinstieg als notwendig erachtet werden, stellen sich langfristige Fragen zur Qualität und Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen. Eine eingehende Auseinandersetzung mit den

bestehenden Problemen ist erforderlich, um den Lehrberuf zukunftsfähig zu gestalten. Ein zentraler Kritikpunkt ist die mangelnde Flexibilität der traditionellen Ausbildungsmodelle und die Frage, wie alternative Wege, wie der Quereinstieg, in die langfristige Struktur der Lehrer*innenbildung integriert werden können. Terhart kritisiert, dass der Lehrberuf, obwohl er als Beruf mit aufwendigem Studium in Europa im 19. Jahrhundert entwickelt und im 20. Jahrhundert stark ausgedehnt wurde, noch immer auf alten Strukturen basiert. Die enge Verbindung zwischen Studium und einer weitgehend festgelegten Berufslaufbahn erweist sich als wenig flexibel und wirkt daher als überholtes Konzept. Das Modell „ein Studium – ein Beruf – ein Leben“ (Terhart, 2023, S.439) erachtet Terhart als nicht mehr zeitgemäß. Die aufgezeigten Kritikpunkte lenken den Blick auf alternative Zugangswege in den Lehrer*innenberuf, wobei der Quereinstieg als eine mögliche Antwort auf den akuten Lehrkräftemangel diskutiert wird.

3. Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf

Der Quereinstieg in den Lehr*innenberuf stellt eine alternative Möglichkeit dar, in die Lehrtätigkeit einzutreten, ohne den klassischen Weg eines Lehramtsstudiums zu durchlaufen. Im Folgenden erfolgt zunächst eine begriffliche Klärung, um den Quereinstieg von anderen Zugangswegen abzugrenzen. Danach werden nationale Unterschiede in den Quereinstiegsmodellen beleuchtet, insbesondere in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf gesellschaftlichen Debatten über die Bedeutung und Auswirkungen dieses alternativen Zugangsweges. Abschließend wird das österreichische Modell ausführlich dargestellt.

3.1 Definition und Vielfalt der Begriffsverwendung

Puderbach & Gehrmann (2020) definieren den Quereinstieg wie folgt: „Quereinstieg und Seiteneinstieg bezeichnen alternative, nicht reguläre Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, die von den zuständigen Bildungsadministrationen dann geöffnet werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt ein Mangel an geeigneten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen besteht. Es handelt sich um Maßnahmen zur kurzfristigen Bedarfsdeckung mit Abstrichen beim Qualifikationsniveau.“ (Puderbach & Gehrmann, 2020, S.354). Diese Maßnahmen sind laut Definition kurzfristig eingerichtet und zeitlich begrenzt. Sie richten sich in erster Linie an Personen, die bereits ein wissenschaftliches Studium abgeschlossen und in einem anderen Beruf gearbeitet haben und nun eine Lehrtätigkeit anstreben.

In Deutschland, Österreich und der Schweiz existiert, abgesehen von einem regulären Lehramtsstudium, eine Vielzahl von Möglichkeiten, um eine Laufbahn als Lehrkraft zu beginnen. Um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, reagieren die regionalen Bildungspolitikern häufig mit kurzfristigen Maßnahmen, welche durch erweiterte gesetzliche Rahmenbedingungen alternative Zugänge zum Lehrer*innenberuf eröffnen. Im Rahmen der alternativen Zugangswege werden diverse Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, welche darauf abzielen, den Übergang in den Lehrer*innenberuf zu erleichtern. Neben der Vielzahl an Programmen und Maßnahmen ist auch die begriffliche Vielfalt auffällig. Zu den Bezeichnungen für diese Alternativen zählen unter anderem: „Quereinsteiger*innen, Seiteneinsteiger*innen, berufsbegleitender Quereinstieg, berufserfahrene Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Vorberuf, direkteinsteigende Lehrkräfte.“ (Krammer & Pflanzl, 2019, 29). Allerdings ist die

Verwendung der Begriffe nicht einheitlich definiert und variiert je nach regionalen Bildungsrahmenbedingungen, was zu einer gewissen Uneinheitlichkeit in der Verwendung führt. Die unterschiedlichen Bezeichnungen spiegeln wider, dass es keine standardisierte Vorgehensweise gibt, sondern dass der Zugang zum Lehrer*innenberuf stark von den lokalen Anforderungen und politischen Entscheidungen abhängt.

Während in Österreich und Deutschland die begriffliche Verwendung des Quereinstiegs häufig noch mit Vorbehalten behaftet ist und oft als Notlösung in Zeiten des Lehrkräftemangels betrachtet wird, sind alternative Wege in den Lehrberuf im internationalen Kontext nicht nur weit verbreitet, sondern auch überwiegend positiv konnotiert. In vielen Ländern ist es bereits seit längerer Zeit üblich, dass Menschen auf alternativen Wegen eine Lehrer*innenkarriere einschlagen. Im Gegensatz zu dem Begriff Quereinstieg, der häufig mit einer negativen Konnotation behaftet ist und im Vergleich zur regulären Ausbildung als weniger wertvoll angesehen werden, existieren international eine Vielzahl von alternativen Berufsbezeichnungen, die den zweiten Karriereweg in den Vordergrund stellen. In der Schweiz werden Personen, die den Lehrer*innenberuf als zweite Karriere wählen, häufig als ‚Berufswechsler‘ oder ‚Lehrkräfte des zweiten Bildungswegs‘ bezeichnet. Im angloamerikanischen und australischen Raum sind die Begriffe ‚Second Career Teachers‘ oder ‚Career Changers‘ gebräuchlich, die betonen, dass die Lehrer*innenkarriere als bewusste Neuorientierung und zweite Berufslaufbahn erfolgt (Gehrmann, 2023, S.38). Diese internationalen Perspektiven verdeutlichen, dass der alternative Zugang zum Lehrer*innenberuf in vielen Ländern nicht als Notlösung, sondern als wertvolle Bereicherung des Bildungssystems verstanden wird, was zu einer positiveren Wahrnehmung und Wertschätzung dieser Karrierewege beiträgt.

3.2 Nationale Unterschiede in den Quereinstiegsmodellen

Im nationalen Vergleich weist die Ausbildung von Quereinsteiger*innen deutliche Unterschiede zur Ausbildung regulärer Lehramtsstudierender auf und ist daher besonders relevant. Während traditionelle Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums vor allem theoretisches und pädagogisches Wissen erwerben, bringen Quereinsteiger*innen bereits vielfältige berufliche Erfahrungen mit, die nicht zwingend im pädagogischen Bereich liegen. Trotz dieser Unterschiede spielt für

Quereinsteiger*innen die Art und Weise, wie ihre Ausbildung gestaltet wird, eine entscheidende Rolle für ihre pädagogische Entwicklung. Von besonderer Bedeutung sind dabei strukturierte Lernmöglichkeiten sowie eine adäquate Ausbildungsgestaltung, welche Quereinsteiger*innen dabei unterstützt, die erforderlichen Fähigkeiten und das notwendige Wissen für die pädagogische Praxis zu erlangen (Schauer et al., 2024, S.63). Die Modelle des Quereinstiegs gestalten sich jedoch je nach Land unterschiedlich. Differenzen in den Modellen zeigen sich vor allem in den Regularien, Zielgruppen und Qualifikationsanforderungen. Exemplarisch sollen hier zunächst die Modelle in Deutschland und der Schweiz vorgestellt werden, um länderspezifische Unterschiede aufzuzeigen. Das österreichische Quereinstiegsmodell wird in einem folgenden Kapitel ausführlicher erläutert.

3.2.1 Der Quereinstieg in Deutschland

Neben nationalen Unterschieden variieren in Deutschland die Regelungen und Modelle für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf von Bundesland zu Bundesland. Die Unterschiede betreffen hauptsächlich die Auswahl und den Umfang der nachzuholenden Ausbildungsinhalte, den Zeitpunkt der Nachqualifizierung und die Zuständigkeit der jeweiligen Einrichtung. Eine systematische Untersuchung oder einheitliche Standards für diese Modelle gibt es derzeit nicht, was es erschwert, ein klares Bild von Größe und Umfang der einzelnen Programme zu erhalten (Gehrmann, 2023, S.39). Insgesamt existieren in Deutschland vier Formen des alternativen Zugangs zum Lehrer*innenberuf. Beim Direkteinstieg werden Personen in den Schuldienst aufgenommen, ohne dass sie zuvor ein Lehramtsstudium oder einen Vorbereitungsdienst absolviert haben, und meist ohne zusätzliche Qualifizierungsprogramme oder die Möglichkeit, nachträglich ein pädagogisches Programm zu absolvieren. Der Seiteneinstieg hingegen richtet sich an Hochschulabsolvent*innen ohne Lehramtsstudium, jedoch mit einem Studienfach, das sich für mindestens ein Unterrichtsfach eignet. Diese werden nach ihrem Berufseinstieg in den Schulen berufsbegleitend nachqualifiziert, wobei Umfang, Inhalte und formale Abschlüsse dieser Maßnahmen stark variieren. Beim Quereinstieg in Deutschland steigen die angehenden Lehrkräfte in den praktischen Vorbereitungsdienst an den Schulen ein, das sogenannte Referendariat, welches den zweiten Teil der regulären Lehrer*innenausbildung darstellt. Die erste Phase, das grundlegende Studium an der Universität, wird somit übersprungen. Schließlich gibt

es noch die Möglichkeit des qualifizierten Quereinstiegs, bei dem die angehenden Lehrkräfte ebenfalls direkt in den Vorbereitungsdienst einsteigen, jedoch über universitäre Angebote gezielte Qualifizierungsmaßnahmen im pädagogischen und didaktischen Bereich erhalten (Gehrmann, 2023, S.40).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die alternativen Modelle des Quereinstiegs in Deutschland hinsichtlich der Inhalte und Abschlüsse der Qualifizierungsprogramme heterogen strukturiert sind (Gehrmann, 2023, S.40). Obwohl die verschiedenen Begriffe oft synonym verwendet werden, bestehen, wie dargestellt deutliche Unterschiede in den Wegen und Qualifikationen dieser Gruppen (Porsch, 2021, S.208).

3.2.2 Der Quereinstieg in der Schweiz

Im Vergleich zu Deutschland weist die Schweiz mittlerweile einige Besonderheiten auf, insbesondere in der landesweiten Vereinheitlichung der Modelle. Nach der Tertiarisierung der Lehrer*innenbildung Anfang der 2000er-Jahre wurden Diskussionen über Zugangswege und Quereinstiegsmöglichkeiten angestoßen. Ende der 2000er-Jahre wurden seitens der Hochschulen Programme entwickelt, um dem Lehrpersonenmangel zu begegnen. Diese waren jedoch uneinheitlich gestaltet und führten lediglich zu kantonalen Diplomen, deren Anerkennung überregional nicht gewährleistet war, was die berufliche Mobilität einschränkte (Bauer & Kost, 2023, S.389-390). Mittlerweile weist die Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern zwei Besonderheiten auf. Erstens wurde der Quereinstieg landesweit einheitlich geregelt, was in vielen anderen Ländern nicht der Fall ist, da dort verschiedene Modelle nebeneinander bestehen. Zweitens ermöglicht sie als eine der wenigen Nationen auch Personen ohne Hochschulzulassung einen formalisierten Zugang zum Lehrberuf (Bauer & Kost, 2023, S.391). Während in Deutschland und Österreich für alle Quereinstiege ein Hochschulabschluss auf Bachelor-Niveau vorausgesetzt wird, ist in der Schweiz ein Mindestalter von 27 Jahren, eine abgeschlossene Sekundarstufe sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung erforderlich (Schneider & Leonhard, 2023, S.405).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Vielzahl unterschiedlicher Modelle des Quereinstiegs in den Lehrberuf im deutschsprachigen Raum sowohl

bildungspolitische Prioritäten als auch den Umstand widerspiegelt, dass es keine universell anwendbare Lösung für den gegenwärtigen Lehrkräftemangel gibt.

3.3 Herausforderungen und gesellschaftliche Debatten

Die Anstellung von Quereinsteiger*innen ist weiterhin häufig Gegenstand kontroverser Diskussionen. Einerseits wird diese Maßnahme als pragmatische Lösung zur Bewältigung des akuten Lehrkräftemangels wahrgenommen, andererseits stößt sie insbesondere aus wissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive auf Kritik. Fachverbände und Wissenschaftler*innen äußern die Befürchtung, dass der Quereinstieg zwar kurzfristig zu einer Entlastung des Lehrkräftemangels führen könnte, langfristig jedoch die Unterrichtsqualität gefährde. Die Gesellschaft für Fachdidaktik und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft betonen, dass lediglich eine traditionelle Lehramtsausbildung die erforderlichen professionellen Standards gewährleisten könne. Der Einsatz von Quereinsteiger*innen könne folglich zu einer ‚Deprofessionalisierung‘ des Lehrer*innenberufs führen und das Bildungsniveau der Schüler*innen beeinträchtigen. Ein ähnliches Vorgehen sei in anderen Berufen, wie etwa der Medizin, undenkbar (Porsch, 2021. S.209).

Klaus-Jürgen Tillman (2019) übt ebenso aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Kritik am Quereinstiegsmodell zur Bewältigung des Lehrkräftemangels. Da häufig Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung und Unterrichtserfahrung eingesetzt werden, sind diese nicht ausreichend auf die anspruchsvollen Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet, was sich negativ auf die Unterrichtsqualität und die Professionalität im Bildungsbereich auswirken kann (Tillmann, 2019, S. 13). Ein weiteres grundlegendes Problem besteht in der Betrachtung des Lehrkräftemangels als temporäre Krise, die mit kurzfristigen Maßnahmen bekämpft werden kann. Diese Sichtweise führt jedoch dazu, dass das Problem aus dem Fokus der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerät, sobald es weniger akut erscheint. Tillmann postuliert demgegenüber einen Perspektivenwechsel: „Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen wie in der bildungspolitischen Reflexion sollte der Lehrermangel künftig nicht mehr so sehr als zyklisches Krisenproblem, sondern vielmehr als kontinuierliche Begleiterscheinung einer normalen Schulentwicklung betrachtet werden.“ (Tillmann, 2019, S.13). Der Lehrkräftemangel wiese zwar zyklische Phasen auf, solle jedoch auch in Zeiten, in denen ausreichend Lehrkräfte zur

Verfügung stünden, als eine beständige Herausforderung im Bildungssystem betrachtet werden, die langfristige und nachhaltige Lösungen erfordere (Tillmann, 2019, S.13).

Wie auch Terhart betont, stellt der Quereinstieg keine Ausnahme dar, sondern muss als integraler Bestandteil der Bildungsrealität akzeptiert werden. In einer zunehmend flexiblen Arbeitswelt, in der berufliches Lernen kontinuierlich notwendig ist, bleibt der Lehrberuf in einem starren System aus Ausbildung und Beruf gefangen, welches wenig Raum für Flexibilität lässt. In diesem Kontext muss auch die Lehrer*innenbildung reformiert werden, um flexiblere und anpassungsfähigere Modelle zu integrieren, die den Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes gerecht werden (Terhart, 2019).

Aus diesem Grund sollte der Zugang zum Lehrer*innenberuf laut Tillmann idealerweise über zwei Wege erfolgen. Zum einen über den regulären Weg des Lehramtsstudiums und zum anderen über einen alternativen Weg, der über einen Hochschulabschluss, Berufserfahrung und den Quereinstieg führt. Beide Zugänge sollten als gleichwertig angesehen werden und zu einer vollständigen Qualifikation für die Ausübung des Lehrberufs führen. In beiden Fällen sollte eine umfassende pädagogische und didaktische Ausbildung die Voraussetzung sein, um eine kompetente Lehrtätigkeit zu gewährleisten. Tillmann kritisiert damit das Modell des deutschen Seiten- bzw. Direkteinstiegs, sowie den österreichischen Quereinstieg, bei dem Personen ohne pädagogische Vorbildung direkt in den Lehrberuf einsteigen und ihre fachlichen Qualifikationen erst nachträglich in parallelen Ausbildungen erwerben (Tillmann, 2019, S.13).

3.4 Der Quereinstieg in Österreich

Nachdem zuvor die Quereinstiegsmodelle in Deutschland und der Schweiz kurz vorgestellt wurden und anschließend die bildungspolitische Diskussion erörtert wurde, liegt der Schwerpunkt nun auf dem österreichischen Modell. Es soll ein detaillierter Überblick über die Voraussetzungen, Anforderungen und den Ablauf des Quereinstiegs gegeben werden. Darüber hinaus wird der neue obligatorische Hochschullehrgang für Quereinsteiger*innen beleuchtet, der in den letzten Jahren eingeführt wurde und berufsbegleitend absolviert werden muss. Abschließend wird auch auf alternative Programme wie ‚Teach for Austria‘ eingegangen, die eine praxisorientierte Alternative zum staatlichen Quereinstieg darstellen.

3.4.1 Voraussetzungen und Anforderungen für den Quereinstieg

Der österreichische Quereinstieg in die Lehrtätigkeit eröffnet die Möglichkeit, in allgemeinbildenden Fächern der Sekundarstufe zu unterrichten, also an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen sowie höheren Schulen wie AHS und BHS. Die Voraussetzung dafür ist ein abgeschlossenes, fachlich relevantes oder spezifisch einschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule im Umfang von mindestens 180 ECTS, also auf Bachelorniveau. Das abgeschlossene Studium muss einen inhaltlichen Bezug zum jeweiligen Unterrichtsfach aufweisen. So kann beispielsweise ein Studium der Betriebswirtschaft als fachlich geeignet für den Mathematikunterricht gelten. Zusätzlich wird eine mindestens dreijährige, an das Studium anschließende, berufspraktische Erfahrung verlangt (BMBWF, o. D.). Die geforderte Berufserfahrung muss nach Abschluss des Studiums in Form einer entgeltlichen Vollzeitbeschäftigung nachgewiesen werden, bei Teilzeitbeschäftigung wird die Zeit entsprechend anteilig angerechnet. Zudem muss die berufliche Tätigkeit inhaltlich relevant für das Fach sein, für das eine Zertifizierung angestrebt wird (BMBWF, 2024b, S.4). Dem Beispiel des Mathematikunterrichts folgend könnte dies beispielsweise eine dreijährige Tätigkeit als Statistiker*in im Anschluss an das abgeschlossene Studium sein, bevor der Quereinstieg erfolgt (BMBWF, o. D.). Eine weitere adäquate Tätigkeit wäre beispielsweise die vorherige Beschäftigung als Dolmetscher*in. Diese Tätigkeit ermöglicht den Einsatz der eigenen Sprachkenntnisse im Kontext des Unterrichtens einer Fremdsprache (BMBWF, 2024b, S.4). Die nachgewiesene praktische Erfahrung und die passende akademische Qualifikation bilden somit die Grundlage, um die Eignung als zukünftige Lehrkraft nachzuweisen.

Neben den formalen Voraussetzungen müssen Interessierte ein dreistufiges Eignungsverfahren erfolgreich durchlaufen. Das Verfahren umfasst zunächst das Einreichen verschiedener Unterlagen, darunter Ausbildungs- und Dienstzeugnisse, Lebenslauf, ein Motivationsschreiben und ein kurzes Video. Darauf folgt ein Online-Assessment, bei dem in einer 90-minütigen Prüfung persönliche Eigenschaften und Einstellungen erfasst werden, die für den Lehrberuf entscheidend sind. Nach dem Bestehen des Online-Assessments wird ein persönliches Gespräch vereinbart. Bei erfolgreichem Abschluss erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat, das sie berechtigt, sich bei der Bildungsdirektionen auf ausgeschriebene Stellen zu bewerben (BMBWF, o. D.).

Nach der Zusage für eine Lehrstelle absolvieren Quereinsteiger*innen zunächst verpflichtende Einführungswochen, welche in den letzten beiden Sommerferienwochen an einer Pädagogischen Hochschule stattfinden. In diesem Rahmen werden grundlegende Kenntnisse bezüglich der Schulorganisation, Pädagogik und Didaktik vermittelt. Mit Beginn des Schuljahres startet die sogenannte Induktionsphase an der Schule. Diese umfasst das erste Jahr der Tätigkeit als neue Lehrkraft und wird von Mentor*innen begleitet, die als zentrale Ansprechpersonen fungieren und sowohl Quereinsteiger*innen als auch klassische ausgebildete Lehrkräfte, die in den Beruf einsteigen unterstützen. Die Mentor*innen unterstützen dabei, die Besonderheiten des jeweiligen Schulstandorts kennenzulernen. Zudem beraten sie bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts und reflektieren gemeinsam mit den neuen Lehrkräften deren Unterrichtspraxis. Die Einführungswochen und die Induktionsphase sind keine speziellen Angebote für Quereinsteiger*innen, sondern gelten für alle neuen Lehrkräfte (BMWBF, 2024b, S.10-18). Lehrer*innen, die über den Quereinstieg in die Sekundarstufe eintreten, erhalten das gleiche Gehalt und denselben Arbeitsvertrag wie Lehrkräfte, die ein reguläres Lehramtsstudium absolviert haben. Sie sind im gleichen Entlohnungsschema eingestuft und haben die gleichen Rechte und Pflichten wie Lehrkräfte mit abgeschlossener Ausbildung (BMWBF, 2024b, S.3).

Das beschriebene Quereinstiegsmodell ist derzeit speziell auf allgemeinbildende Fächer der Sekundarstufe zugeschnitten. Ab dem Schuljahr 2024/25 wird der Quereinstieg in die Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik an Sekundarschulen sowie Sonderschulen ermöglicht. Die Voraussetzungen und das Eignungsverfahren sind hierbei identisch. Ein Quereinstieg in die Primarstufe oder in die Inklusive bzw. Sonderpädagogik an Volksschulen ist bislang offiziell nicht möglich. Hierfür ist weiterhin die reguläre Absolvierung eines Lehramtsstudiums erforderlich (BMBWF, o. D.). Es ist jedoch zu erwarten, dass ein Quereinstieg in die Primarstufe ab dem Schuljahr 2025/26 ermöglicht wird (Die Presse, 2024).

Im Vergleich zum Quereinstiegsmodell soll an der Stelle noch kurz das reguläre Modell des Lehramtsstudiums in Österreich dargestellt werden. Dieses ist seit 2013 an die Strukturen des Bologna-Prozesses angepasst und umfasst Bachelor- und Masterstudiengänge für die Primar- und Sekundarstufe. Zunächst ist seitens der angehenden Lehrkräfte vor Studienbeginn ein Eignungsverfahren zu durchlaufen. Das

Bachelorstudium umfasst 240 ECTS und ist auf eine Dauer von acht Semestern ausgelegt. Wie bereits dargelegt soll dieses auf sechs Semester reduziert werden. Das Studium beinhaltet festgelegte Anteile an bildungswissenschaftlichen Grundlagen und fachspezifischen Inhalten. Die im Studium erworbenen Kenntnisse werden in schulischen Praktika angewandt und durch pädagogisch-praktische Studien ergänzt, die die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Vordergrund stellen. Der Bachelorabschluss qualifiziert Lehrkräfte für den Beruf, wobei eine dauerhafte Anstellung den Masterabschluss voraussetzt. Masterstudiengänge für die Sekundarstufe dauern in der Regel drei bis vier Semester und umfassen 90 bis 120 ECTS. Zudem eröffnen sie den Zugang zu Doktoratsstudien (Hofmann et al., 2020, S.233-234).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Quereinstieg in Österreich eine Alternative zum klassischen Lehramtsstudium darstellt. Dieser ermöglicht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und einschlägiger fachlicher Berufserfahrung den Zugang zur Lehrtätigkeit. Im Unterschied zum regulären Lehramtsstudium, das eine mehrjährige akademische und praxisorientierte Ausbildung umfasst, beinhaltet der Quereinstieg ein vergleichsweise kurzes Eignungsverfahren, welches der Feststellung der fachlichen und persönlichen Eignung dient und durch eine begleitende pädagogische Qualifizierung ergänzt wird.

3.4.2 Hochschullehrgang Quereinstieg

Quereinsteiger*innen, die eine Anstellung aufnehmen, unterliegen seit neuestem der Verpflichtung, berufsbegleitend den Hochschullehrgang (HLG) ‚Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung‘ zu absolvieren. Dieser ist innerhalb der ersten acht Berufsjahre abzuschließen. Ein nicht fristgerechter Abschluss kann zur Kündigung durch die Bildungsdirektion führen. Im Jahr 2021 wurde ein Rahmencurriculum für einen berufsbegleitenden Hochschullehrgang für Quereinsteiger*innen entwickelt, welches von allen 14 Pädagogischen Hochschulen in Österreich individuell implementiert wurde. Im Studienjahr 2022/23 nahmen die ersten Quereinsteiger*innen in vier Bundesländern das Studium auf. Die Anzahl der Bewerber*innen überstieg mit etwa 4.500 Interessierten die prognostizierte Zahl von 300–400 deutlich (Schnider & Braunsteiner, 2024, S.45).

Die Voraussetzung für die Zulassung zum Hochschullehrgang ist eine Anstellung im zertifizierten Fach. Es wird empfohlen, den Hochschullehrgang unmittelbar mit Dienstantritt zu beginnen, um sich bereits in einer frühen Phase der beruflichen Laufbahn das erforderliche pädagogisch-didaktische Wissen anzueignen. Der HLG Quereinstieg zielt darauf ab, eine fundierte, praxisorientierte Ausbildung zu vermitteln, welche notwendige Kompetenzen für den Lehrberuf bietet. Der Lehrgang umfasst mehrere Themenbereiche wie z.B. bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik, pädagogisch-praktische Studien, sowie Wahlpflichtfächer, welche die Möglichkeit bieten, praxisrelevante Themen weiter zu vertiefen (BMWBF, 2024b, S.10-18).

Der Lehrgang ist so konzipiert, dass Quereinsteiger*innen je nach vorheriger Qualifikation, 60 bis 90 ECTS absolvieren. Bei einem vorhandenen Masterabschluss, oder eines höheren akademischen Grads sind etwa 60 ECTS erforderlich. Für Personen mit einem Bachelorabschluss wird der HLG als spezielles Masterstudium angeboten, bei dem 90 ECTS, einschließlich einer Masterarbeit, zu absolvieren sind (BMWBF, 2024b, S.10-18).

3.4.3 Teach for Austria

Neben den staatlichen Initiativen und Zertifizierungswegen, wie sie im Quereinsteigsmodell des BMBWF dargelegt sind, bestehen auch Möglichkeiten, den Lehrberuf im Rahmen privater und alternativer Programme zu ergreifen. Diese Programme wenden sich ebenfalls an Quereinsteiger*innen, wobei sie häufig einen stärkeren Fokus auf Praxisnähe und individuelle Betreuung aufweisen. An dieser Stelle sei auf das Programm Teach for Austria verwiesen, da dieses von einigen Interviewpartner*innen dieser Arbeit als Weg in den Lehrberuf gewählt wurde. Das Programm Teach For Austria (TFA) bietet ein zweijähriges Post-Graduate-Programm für Quereinsteiger*innen mit und ohne Berufserfahrung an. Für TFA können sich Interessierte mit jedem abgeschlossenen Hochschulstudium bewerben, solange dieses mindestens 180 ECTS umfasst, die Fachrichtung ist dabei nicht relevant. Das Programm umfasst insgesamt 730 Stunden kostenloses Training. Teilnehmende sind während der zwei Jahre in einer Vollzeitstelle angestellt (TFA, 2024). Dabei durchlaufen sie eine umfassende Ausbildung, die sie parallel zu ihrer Arbeit absolvieren. Die Ausbildung beginnt mit einer zwölfwöchigen Sommerakademie. Darauf folgt eine dreiwöchige Präsenzphase, die Workshops zu Unterrichtsmethoden,

Technik und Reflexion beinhaltet. In einer anschließenden vierwöchigen Praxisphase unterrichten die Quereinsteiger*innen erstmals eigenständig, begleitet von Hospitationen und Rückmeldungen. Im Anschluss folgt der zweijährige praktische Einsatz, der durch die regelmäßige Teilnahme an Seminaren, Workshops und Hospitationen ergänzt wird. Diese werden von Trainer*innen begleitet und dienen der kontinuierlichen professionellen Entwicklung (TFA, 2024).

Insgesamt bietet der Quereinstieg in Österreich eine Möglichkeit für Personen mit fachlich relevanten Studienabschlüssen, auch ohne ein reguläres Lehramtsstudium als Lehrkraft tätig zu sein. Die Anforderungen sind klar definiert und umfassen sowohl akademische Qualifikationen als auch eine nachgewiesene berufspraktische Erfahrung. Zudem gibt es neben dem staatlichen Quereinstiegsprogramm auch private Initiativen wie Teach for Austria die eine intensivere praxisorientierte Alternative bieten.

Im Schuljahr 2023/24 haben insgesamt 653 Quereinsteiger*innen ihren Start im Schulsystem vollzogen, was einem Anstieg um mehr als das Doppelte im Vergleich zum Vorjahr entspricht (BMBWF, 2023). Die meisten Zertifikate wurden in den Fächern Mathematik und Deutsch vergeben, gefolgt von Englisch und Sport. Auch die Fächer Geografie, Wirtschaft, Kunst und Biologie waren stark vertreten. Dabei waren etwa 70% der Absolvent*innen zwischen 30 und 50 Jahre alt, etwa ein Viertel über 50, und rund 60% der Zertifikate wurden an Frauen vergeben. Bezüglich der Studiengänge ist festzustellen, dass die Bewerber*innen am häufigsten aus den Geistes- und Sozialwissenschaften kamen, darauf folgten Natur- sowie technischen Wissenschaften (Schnider & Braunsteiner, 2024, S.45-46).

4. Forschungsstand

Die vorangegangenen Kapitel haben sich mit dem akuten Lehrkräftemangel befasst und den Quereinstieg als Reaktion auf diese Herausforderung vorgestellt. Dabei wurde die Relevanz des Quereinstiegs aufgezeigt und die Rahmenbedingungen erläutert. Um die zugrundeliegenden Mechanismen, Einflussfaktoren sowie die individuellen Perspektiven von Quereinsteiger*innen adäquat erfassen zu können, ist eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung erforderlich. Der aktuelle Forschungsstand liefert wertvolle Perspektiven, um die komplexen Prozesse des Quereinstiegs weiter zu analysieren. Auf Grundlage der durchgeführten Literaturrecherche lässt sich die

Schlussfolgerung ziehen, dass empirische Studien zu Quereinsteiger*innen im Lehrberuf im deutschsprachigen Raum bislang begrenzt sind. Dennoch ist ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse an dieser Thematik erkennbar, was sich in einer wachsenden Anzahl an Publikationen widerspiegelt. Im Folgenden werden daher zunächst die zentralen nationalen und internationalen Studien dargestellt, die die Basis für das vorliegende Forschungsvorhaben bilden und relevante empirische Anknüpfungspunkte bieten.

Während im deutschsprachigen Raum erste wissenschaftliche Arbeiten wichtige Erkenntnisse zu den Herausforderungen und Potenzialen des Quereinstiegs liefern, verfügen einige internationale Räume, insbesondere die USA, Australien und Neuseeland, über eine längere Forschungstradition zu diesem Thema. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Überblicksstudien von Dederling (2020), Baeten & Meeus (2016) sowie Lee & Lampert (2011) von Relevanz. Diese Arbeiten systematisieren bisherige Erkenntnisse und identifizieren Forschungsschwerpunkte aus Ländern, die über umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Quereinsteiger*innen verfügen. Quereinsteiger*innen zeichnen sich insbesondere durch ihre höhere Lebenserfahrung und ein breites berufliches Hintergrundwissen aus. Im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften sind sie tendenziell älter. Ihre Motivationen für den Wechsel in den Lehrberuf sind dabei vielfältig und beinhalten sowohl intrinsische als auch extrinsische Faktoren. Zu den intrinsischen Motiven zählen der Wunsch, Wissen weiterzugeben, junge Menschen zu fördern und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Extrinsische Motive wie Unzufriedenheit im bisherigen Beruf, bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder finanzielle Aspekte spielen ebenfalls eine Rolle (Baeten & Meeus, 2016, S.175-176; Dederling, 2020). Ein zentraler Punkt bisheriger Forschung ist die Vielzahl an Kompetenzen, die Quereinsteiger*innen aus ihren vorherigen Tätigkeiten mitbringen. Dazu gehören nicht nur fachliche und praktische Kenntnisse, sondern auch wichtige soziale und kommunikative Fähigkeiten, die für den Unterricht von Vorteil sind. Sie verfügen oft über Management- und Organisationskompetenzen, Problemlösungsfähigkeiten und ein hohes Maß an Professionalität, die ihnen helfen, sich schnell in die schulischen Strukturen zu integrieren und praxisnahe Unterrichtsinhalte zu vermitteln (Baeten & Meeus, 2016, S.176-177).

Dennoch sehen sich Quereinsteiger*innen insbesondere in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit mit einer Reihe wesentlicher Herausforderungen konfrontiert, zu denen die Anpassung an die komplexen Anforderungen des Lehrberufs sowie an die pädagogische Praxis zählt. Hierzu zählen das Classroommanagement und die Differenzierung sowie die kreative Gestaltung des Unterrichts (Baeten & Meeus, 2016, S.179; Dederich, 2020). Ein wiederkehrendes Problem, ist die Fehleinschätzung des Unterstützungsbedarfs, die Quereinsteiger*innen im Schulkontext benötigen. Dieser wird häufig unterschätzt, da sie aufgrund ihrer umfangreichen Lebenserfahrung fälschlicherweise als erfahrene Lehrkräfte wahrgenommen werden. Diese Fehleinschätzung kann dazu führen, dass sie weniger Unterstützung erhalten als andere Neueinsteiger*innen, was ihre Eingewöhnung erschweren kann (Lee & Lamport, 2011, S. 20–21).

Die professionelle Entwicklung von Quereinsteiger*innen stellt ein vielschichtiges Forschungsfeld dar, welches die spezifischen Herausforderungen, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe dieser heterogenen Zielgruppe beleuchtet. Die deutschsprachigen Studien von Hyry-Beihammer et al. (2022), Engelage (2013) und Schauer et al. (2024), ergänzen sich dabei, indem sie verschiedene Facetten dieser Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodologischen Ansätzen untersuchen. Alle drei Studien befassen sich mit Quereinsteiger*innen, die sich durch ein pädagogisches Studium für den Lehrberuf nachqualifizieren. Hyry-Beihammer et al. (2022) stützen sich auf qualitative Interviews mit Quereinsteiger*innen im Lehramtsstudium, in denen diese ihre beruflichen Vorerfahrungen, ihre Motivation sowie ihre Vorstellungen von gutem Unterricht reflektieren. Engelage (2013) kombiniert qualitative und quantitative Methoden und vergleicht Quereinsteiger*innen mit Regelstudierenden, um Unterschiede in deren Erfahrungsgrundlagen und Kompetenzen aufzuzeigen. Schauer et al. (2024) verfolgen ebenfalls einen qualitativen Ansatz, basierend auf Interviews mit Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs Quereinstieg in Österreich. Ziel ist die Analyse der Erfahrungen und Herausforderungen während des Studiums und im Berufseinstieg.

Die Untersuchungen zeigen, dass Quereinsteiger*innen im Lehramtsstudium vielfältige berufliche und persönliche Erfahrungen mitbringen, die ihre Entwicklung als Lehrkräfte fördern. Diese Erfahrungen beeinflussen die Wahrnehmung und Reflexion der Lehrtätigkeit, können jedoch auch hinderlich sein, wenn festgefahrene

Vorstellungen den Umgang mit neuen Ansätzen erschweren. Daher ist eine gezielte Reflexion, etwa durch Mentor*innengespräche, entscheidend. Die Ausbildung sollte von Anfang an Reflexionsprozesse anregen, um vorgefasste Ideen zu hinterfragen und ein tieferes Verständnis der Unterrichtspraxis zu entwickeln. Ziel ist eine Lehrer*innenbildung, die nicht nur Fachwissen vermittelt, sondern auch die persönliche und professionelle Selbstwahrnehmung der Quereinsteiger*innen stärkt, um ein klares Verständnis ihrer Rolle als Lehrkraft zu entwickeln (Hyry-Beihammer et al., 2022). In ihrer Studie ergänzt Engelage (2013) diese Perspektive, indem sie Quereinsteiger*innen mit Regelstudierenden vergleicht. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteiger*innen aufgrund ihres höheren Alters (durchschnittlich 41 Jahre) und ihrer vielfältigen beruflichen Hintergründe, etwa aus Führungstätigkeiten oder der Erwachsenenbildung, eine andere Erfahrungsbasis mitbringen als die deutlich jüngeren Regelstudierenden (durchschnittlich 22 Jahre). Es wird insbesondere darauf verwiesen, dass Quereinsteiger*innen ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen, beispielsweise die Betreuung eigener Kinder oder die Arbeit mit Jugendlichen, als relevante Kompetenzen für den Lehrer*innenberuf wahrnehmen. Diese Ressourcen sind jedoch nicht ausschließlich auf Quereinsteiger*innen beschränkt, da auch Regelstudierende durch Erfahrungen aus Freizeitaktivitäten wie Vereinen oder Gruppenarbeiten relevante Kompetenzen für den Beruf entwickeln (Engelage, 2013, S.56-59). Schauer et al. (2024) analysieren die Erfahrungen von Quereinsteiger*innen im Kontext des österreichischen Hochschullehrgangs Quereinstieg und fokussieren dabei die spezifischen Herausforderungen, mit denen diese Zielgruppe konfrontiert ist. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Doppelbelastung aus Beruf und Studium, organisatorische Anforderungen sowie die Integration in neue schulische Strukturen als erhebliche Belastungsfaktoren wahrgenommen werden. Dennoch werden biografische Ressourcen, wie frühere Berufs- und Lebenserfahrungen als wertvoll wahrgenommen. In der Praxis erfahren Quereinsteiger*innen jedoch nicht immer die gewünschte Anerkennung, was zu Spannungen führen kann. Als besonders hilfreich wird der Austausch mit Kolleg*innen und Mentor*innen empfunden, während eine mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung oder sporadisches Feedback als hinderlich beschrieben wird (Schauer et al., 2024, S.67-69).

Die quantitativen Studien von Lucksnat et al. (2022) und Porsch et al. (2023) in Deutschland ergänzen diese Erkenntnisse, indem sie die professionellen

Kompetenzen von Quereinsteiger*innen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften vergleichen. Ihre Ergebnisse verdeutlichen, dass sich beide Gruppen in zentralen Bereichen wie fachlichem und fachdidaktischem Wissen, Leistungsbeurteilung und Klassenführung nur geringfügig unterscheiden. Traditionell ausgebildete Lehrkräfte verfügen jedoch über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen, insbesondere im Bereich der Unterrichtsmethoden, da sie während ihrer Ausbildung entsprechende Kurse und Praktika absolviert haben, die den Quereinsteiger*innen fehlen (Lucksnat et al., 2022, S. 268-276). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden von Porsch et al. (2023), die ebenfalls feststellen, dass Quereinsteiger*innen keine gravierenden Unterschiede in der beruflichen Handlungskompetenz im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften aufweisen. Ein wesentlicher Unterschied, im Vergleich zu regulären Lehrkräften betrifft das berufliche Handeln sowie die wahrgenommene Autonomie. Porsch et al. (2023) stellen fest, dass Quereinsteiger*innen ihre berufliche Autonomie etwas geringer einschätzen als traditionell ausgebildete Lehrkräfte. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass Quereinsteiger*innen häufig aus Berufen kommen, in denen sie mehr Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit hatten, wie z.B. in freiberuflichen oder wissenschaftlichen Tätigkeiten. Beide Studien stellen jedoch fest, dass Quereinsteiger*innen in Bezug auf Berufszufriedenheit und emotionales Erleben keine signifikanten Unterschiede zu regulär ausgebildeten Lehrkräften aufweisen. Porsch et al. (2023) berichten von einer hohen Berufszufriedenheit und einer ähnlichen sozialen Einbindung beider Gruppen, während Lucksnat et al. (2022) feststellen, dass Quereinsteiger*innen trotz ihrer weniger intensiven pädagogischen Ausbildung ähnlich positive Erwartungen an ihre Wirksamkeit als Lehrkraft haben.

Die folgenden zentralen internationalen Studien liefern wesentliche Erkenntnisse zum Übergang von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf und bilden eine wichtige Grundlage für aktuelle Forschungsarbeiten. Aufgrund ihrer hohen Zitationsrate und ihres Einflusses auf das Forschungsfeld haben sie dazu beigetragen, zentrale Dimensionen dieses Prozesses zu beleuchten. Sie untersuchen, inwiefern Quereinsteiger*innen berufliche Kompetenzen aus anderen Tätigkeitsfeldern in den Lehrberuf übertragen, welche unterschiedlichen Profile und Bedürfnisse sie aufweisen und welche Herausforderungen sowie Unterstützungsmaßnahmen für eine erfolgreiche Integration erforderlich sind. Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie von

Mayotte (2003) wurden vier Lehrkräfte, die zuvor in anderen Berufen tätig waren, während ihres ersten Jahres in der Schule begleitet, um die Wahrnehmung ihrer früheren beruflichen Erfahrungen im Kontext der aktuellen Unterrichtspraxis zu explorieren. Die Studie verdeutlicht, dass Quereinsteiger*innen zwar über wertvolle berufliche Kompetenzen aus ihrer vorherigen Karriere verfügen, diese jedoch nicht automatisch auf den Unterricht übertragbar sind. Der erfolgreiche Einstieg erfordert das Erlernen spezifischer pädagogischer Fähigkeiten und eine gezielte Reflexion, um sie für den Unterricht nutzbar zu machen. Eine gezielte Unterstützung durch Mentoring und Förderprogramme kann dabei helfen, diese Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln (Mayotte, 2003). Tigchelaar et al. (2008) bestätigen, dass Quereinsteiger*innen häufig über vielschichtige berufliche Erfahrungen verfügen, die ihre Lehrtätigkeit bereichern können, insbesondere im Bereich der Kommunikation, Teamarbeit und Organisation. Dennoch müssen sie diese Fähigkeiten an die Anforderungen des Lehrer*innenberufs anpassen. Der Übergang erfordert daher einen Balanceakt zwischen der Bewahrung der eigenen Erfahrungen und der Anpassung an die neue berufliche Rolle. Coppe et al. (2023) untersuchen die soziale Integration von Quereinsteiger*innen und stellen fest, dass sie häufig am Rande des schulischen Netzwerks positioniert sind, was ihre Integration erschwert. Diese isolierte Position kann zu einem Gefühl der Entfremdung führen und die Möglichkeit verringern, von den Erfahrungen und der Unterstützung der Kolleg*innen zu profitieren. Die Forschung betont, wie wichtig es ist, Quereinsteiger*innen aktiv in das Kollegium einzubinden und ihre sozialen Netzwerke innerhalb der Schule zu fördern.

Abschließend stellen Troesch & Bauer (2017, 2020) in ihrer quantitativen Befragung fest, dass Quereinsteiger*innen aufgrund ihrer umfangreichen Lebens- und Berufserfahrung häufig über eine hohe Selbstwirksamkeit verfügen. Diese Überzeugung, berufliche Herausforderungen meistern zu können, trägt zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und einer geringeren Stressbelastung bei. Quereinsteiger*innen sind tendenziell zufriedener mit ihrer Arbeit als reguläre Lehrkräfte, da sie aufgrund ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer beruflichen Ressourcen die schulischen Anforderungen als weniger belastend erleben. Dennoch empfinden sie den Übergang in den Lehrberuf als Herausforderung. Sie müssen sich an den neuen Arbeitsalltag, sowie die schulischen Strukturen anpassen und dabei ihre pädagogischen Kompetenzen weiterentwickeln. Quereinsteiger*innen erleben zwar

ähnliche berufliche Herausforderungen wie regulär ausgebildete Lehrkräfte, jedoch unterscheidet sich ihre Wahrnehmung dieser Herausforderungen. Sie nehmen die Belastungen oft weniger negativ wahr, da sie aufgrund ihrer Berufserfahrung und ihrer hohen Selbstwirksamkeit in der Lage sind, besser mit belastenden Situationen umzugehen. Ihre umfassende Lebenserfahrung und die erworbenen Kompetenzen aus früheren Berufsfeldern ermöglichen es ihnen, resilienter und flexibler auf schwierige Situationen zu reagieren.

5. Forschungslücke und Forschungsfrage

Die bisherige Forschung zu Quereinsteiger*innen im Lehrberuf zeigt eindrücklich, dass diese Gruppe eine breite Palette an beruflichen und persönlichen Erfahrungen in den Schulkontext einbringt. Dennoch bleibt unklar, wie diese Erfahrungen tatsächlich die pädagogischen Entwicklung beeinflussen, insbesondere im Spannungsfeld zwischen den eigenen beruflichen Prägungen und den spezifischen Anforderungen des Schulalltags. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die hohe Variabilität der Quereinstiegsmodelle und -voraussetzungen in verschiedenen Ländern und Bildungssystemen zu einer großen Diversität an Ansätzen und Anforderungen für Quereinsteiger*innen führt. In ihrer Ausgestaltung sind diese so heterogen, dass eine direkte Übertragung von Forschungserkenntnissen auf andere Kontexte nur in begrenztem Maße möglich ist. Unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, Ausbildungsmöglichkeiten und Unterstützungen für Quereinsteiger*innen in verschiedenen Regionen erschweren einen umfassenden Vergleich und eine allgemeingültige Darstellung der Forschungsergebnisse.

Aus der Literaturrecherche ergibt sich ein genereller Mangel an Forschung, die sich mit dem Kontext von Quereinsteiger*innen in Österreich befasst. Ein spezieller Bereich, in dem diese Forschungslücke besonders deutlich wird, ist der Kontext der Mittelschulen. Die Mittelschule stellt eine Pflichtschule für Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren dar, welche nach erfolgreichem Abschluss der Volksschule besucht werden kann. Die Mittelschule hat zum Ziel, die Schüler*innen entsprechend ihren Interessen, Talenten, Begabungen und Fähigkeiten auf weiterführende mittlere und höhere Schulen, die Polytechnische Schule oder den Einstieg ins Berufsleben vorzubereiten. Der Lehrplan der Mittelschule vereint die Leistungsanforderungen der AHS-Unterstufe mit einer modernen Lern- und Lehrkultur. Im Mittelpunkt steht die

Förderung der individuellen Potenziale und Stärken der Schüler*innen und Schüler (BMBWF, o.D. b). Die Mittelschule umfasst vier Schulstufen (5. bis 8. Schulstufe). Jährlich besuchen rund 60 Prozent der Schüler*innen eines Jahrgangs eine Mittelschule, wodurch diese zur zahlenmäßig stärksten Schulform der Sekundarstufe I wird. Dennoch lässt sich seit Jahren ein kontinuierlicher Anstieg der Schüler*innenzahlen in der AHS-Unterstufe beobachten, der insbesondere auf den Wunsch bildungsnaher Eltern zurückzuführen ist, ihren Kindern den vermeintlich prestigeträchtigeren Schultyp zu ermöglichen. Dies führt dazu, dass sich in der Schüler*innenschaft der Mittelschule bestimmte soziale und leistungsbezogene Merkmale in verstärktem Maße manifestieren. Diese Schulen zeichnen sich durch eine besonders heterogene Schüler*innenschaft aus, die unterschiedliche soziale Hintergründe, Lernvoraussetzungen und Bildungsbedarfe mitbringt. Dadurch ergeben sich vielfältige Anforderungen an die pädagogische Praxis (Kemethofer & Jesacher-Rößler, 2024, S.87).

Hier setzt das Forschungsvorhaben dieser Arbeit an. Während in der bestehenden Forschung zunehmend der Einfluss beruflicher Vorerfahrungen auf die Unterrichtspraxis untersucht wird, bleibt der Blick auf die sozialen Interaktionen, Machtverhältnisse und Herausforderungen im Schulkontext bislang begrenzt. Damit ist auf den theoretischen Rahmen verwiesen, der im Vordergrund der Arbeit steht: Mikropolitik im Schulkontext. Durch die Betrachtung dieser Dimension, die noch näher dargestellt wird, wird die bestehende Forschung aus einer neuen Perspektive erweitert, die sowohl den Transferprozess beruflicher Vorerfahrungen als auch die mikropolitischen Anforderungen berücksichtigt und so einen tieferen Einblick in die komplexe Realität von Quereinsteiger*innen im Lehrberuf ermöglicht.

Durch die aufgezeigte Forschungslücke wird die Besonderheit des Forschungsvorhabens deutlich. Während sich bestehende Studien vielfach auf fachliche und didaktische Aspekte konzentrieren, bleibt die Frage offen, wie Quereinsteiger*innen die oft subtilen, aber einflussreichen sozialen Aushandlungsprozesse im Kollegium und in der Schulorganisation wahrnehmen und bewältigen. Insbesondere im österreichischen Kontext, mit einem besonderen Fokus auf Mittelschulen, gibt es hierzu bislang keine Untersuchungen. Quereinsteiger*innen bringen eine Vielzahl an beruflichen Vorerfahrungen mit, die nicht nur ihre pädagogische Praxis, sondern auch ihre Positionierung innerhalb des schulischen

Systems beeinflussen. Besonders relevant ist dabei die Rolle mikropolitischen Strukturen im Schulkontext, die wesentlich für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sind.

Ausgehend von dieser Forschungslücke verfolgt diese Arbeit folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie beeinflusst der Transfer von beruflichen Vorerfahrungen die berufliche Entwicklung von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen, insbesondere im Umgang mit mikropolitischen Dynamiken im Schulkontext?

Das Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel, die mikropolitischen Faktoren für Quereinsteiger*innen systematisch zu analysieren. Dabei soll untersucht werden, welche Strategien sie entwickeln, um sich innerhalb der schulischen Strukturen zu orientieren und zu positionieren. Zudem wird betrachtet, inwiefern der Transfer beruflicher Vorerfahrungen als Ressource oder potenzielle Barriere in diesen Aushandlungsprozessen wirken.

6. Theoretischer Rahmen: Mikropolitik

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Mikropolitik innerhalb von Organisationen, insbesondere im schulischen Kontext und bildet den theoretischen Rahmen der Untersuchung. Es beleuchtet, wie Macht, Einfluss und informelle Beziehungen die Interaktionen und Strukturen prägen. Zudem wird der Fokus auf die Entwicklung mikropolitischer Kompetenz von Lehrkräften gelegt, um ihre Fähigkeit zu stärken, die politischen Dynamiken in ihrer Arbeitsumgebung zu erkennen und gezielt zu gestalten. Die mikropolitischen Dynamiken werden als wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags betrachtet, die die Wahrnehmung und Handlungsstrategien von Quereinsteiger*innen prägen. Die mikropolitische Perspektive dient als zentrale Linse, durch die die Ergebnisse dieser Arbeit analysiert werden.

6.1 Einführung in die Mikropolitik

Die Mikropolitik stellt eine besondere Perspektive innerhalb der Organisationstheorie dar, die sich von traditionellen Ansätzen unterscheidet. Während klassische Organisationstheorien Organisationen häufig als rational geplante, zielorientierte Einheiten mit stabilen Strukturen und gemeinsamen Zielen betrachten, geht der mikropolitische Ansatz davon aus, dass Macht, Einfluss und informelle Beziehungen

eine zentrale Rolle spielen. Der Begriff der Mikropolitik erfuhr seit den 1980er Jahren eine zunehmende Verwendung in der Forschung, insbesondere im Bildungswesen. Das Ziel besteht darin, die sozialen und politischen Dynamiken in Organisationen zu analysieren.

Die mikropolitische Perspektive betrachtet Organisationen nicht als starre, strukturierte Einheiten, sondern als dynamische und interaktive Systeme. Sie werden charakterisiert "by diverse goals, by interaction and relationships rather than structures, by diffuse borders and unclear areas of influence rather than clear-cut conditions of superordination and delegation, by continuous, unsystematic, reactive change rather than by longer phases of stable performance and limited projects of development." (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.134). Anstelle stabiler Strukturen und klar definierter Hierarchien sind es vielmehr fortlaufende, häufig reaktive Veränderungen, die eine Organisation formen und ihre politischen Dimensionen sichtbar machen.

Ein zentraler Aspekt des mikropolitischen Ansatzes besteht in der Annahme, dass Organisationen nicht durch eine einheitliche Rationalität gesteuert werden, sondern vielmehr von vielfältigen, teils widersprüchlichen Zielen und konkurrierenden Mustern geprägt sind. Altrichter und Salzgeber beschreiben diesen Aspekt näher: „Daß eine Rationalität in einer Organisation vorherrscht, ist ein Mythos. Diese wird vielmehr durch unterschiedliche, teilweise miteinander konfligierende Ziele und konkurrierende Rationalitäten gekennzeichnet. Die mikropolitische Perspektive bedeutet zunächst eine Veränderung des theoretischen Zugriffs auf das Phänomen 'Organisation'." (Altrichter & Salzgeber, 1996, S.99).

Die mikropolitische Perspektive legt dabei einen besonderen Fokus auf das Handeln der Organisationsakteur*innen und kann folglich als handlungstheoretischer Ansatz verstanden werden. Gemäß dieser Perspektive wird organisationales Handeln nicht als vollständig durch Strukturen oder soziale Kräfte determiniert betrachtet, sondern als Resultat der Freiheit der Akteure*innen, innerhalb der gegebenen Zwänge Entscheidungen zu treffen und Gelegenheiten zu nutzen. Infolgedessen sind Handlungen und Entscheidungen stets kontingent und nur begrenzt vorhersehbar, da die mikropolitische Perspektive sie als interessensgeleitet betrachtet (Altrichter & Salzgeber, 1996, S.102). Ein mikropolitischer Ansatz betrachtet die

Organisationsmitglieder als Akteur*innen mit unterschiedlichen Interessen, Zielen und Machtpositionen. Diese Akteur*innen konkurrieren häufig um Ressourcen, sowohl materieller als auch symbolischer Art. Dabei agieren sie entweder allein oder bilden Netzwerke von Interessensgruppen. Um ihren Einfluss zu erhalten oder zu erweitern, streben sie danach, die Kontrolle über Macht und Ressourcen zu erlangen oder zu sichern (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.134). Mikropolitische Interaktionen sind somit stets von Macht durchdrungen, die sich aus wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Akteur*innen ergibt. Diese Macht ist organisationsintern relational und ungleich verteilt, da die Beziehungen und Positionen selten ausgewogen sind. Sie beschränkt sich zudem nicht nur auf die oberste Hierarchieebene, sondern kann in allen Bereichen der Organisation wirksam sein (Altrichter, 2004, S. 88). Das Interesse der Organisationsmitglieder richtet sich dabei auf verschiedene zentrale Aspekte. Materielle Ressourcen wie Zeit, Geld, Lehrmittel und Infrastruktur sind für die tägliche Arbeit entscheidend und ermöglichen den Handlungsspielraum der Mitglieder. Informationelle Ressourcen, wie der Zugang zu relevanten Daten und die Anerkennung der eigenen Expertise, sind ebenfalls wichtig für den Einfluss innerhalb der Organisation. Darüber hinaus sind soziale Ressourcen, wie die Zugehörigkeit zu und die Unterstützung durch einflussreiche Gruppen innerhalb der Organisation entscheidend, um das Ansehen und die Mobilisierung von Unterstützung zu sichern. Schließlich tragen auch persönliche Ressourcen, wie der Respekt der Kolleg*innen und eine anerkannte Identität als Fachkraft, zur Positionierung innerhalb der Organisation bei (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.135).

Interaktionsprozesse innerhalb der Organisationen stehen im Mittelpunkt der Mikropolitik. Die Aktivitäten und Beziehungen der Mitglieder tragen einerseits zur Erreichung der formalen übergeordneten Organisationsziele bei. Andererseits werden sie auch zur Durchsetzung persönlicher Interessen und Ziele genutzt. Organisatorische Interaktionen sind dabei durch Konflikte und Wettbewerb charakterisiert, da ein ständiger Kampf um Kontrolle, Macht und Ressourcen stattfindet. Machteinfluss hängt dabei von den Beziehungen ab. Akteur*innen wenden dabei unterschiedliche Taktiken und Strategien an, um ihre Ziele zu erreichen. Die Fähigkeit zur mikropolitischen Kompetenz ist entscheidend, um Konflikte zu bewältigen und Einfluss zu gewinnen. Sie umfasst Fähigkeiten wie Überzeugen,

Manipulieren und Verhandeln, um sich innerhalb der Normen und Interessen der Organisation zu bewegen (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.135).

Die Mikropolitik legt ein besonderes Augenmerk auf konflikthafte Aspekte organisatorischer Interaktionen, wobei Konflikte nicht nur negative Auswirkungen haben, sondern auch Chancen eröffnen. Sie ermöglichen es, unterschiedliche Überzeugungen in Frage zu stellen, neue Perspektiven zu hören und Wege für Veränderung und Wachstum zu finden. Konflikte sind in Organisationen allgegenwärtig, auch wenn sie nicht immer im Mittelpunkt stehen. Mikropolitische Systeme bestehen dabei aus einer Mischung von konflikthaften und kooperativen Elementen. Phasen der Zusammenarbeit, Koalitionen oder Übereinkünfte können stabile Zeiten schaffen, aber auch diese sind von Macht geprägt und bauen auf einem fragilen Machtgleichgewicht auf (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.135-136).

Organisationale Strukturen entstehen durch das Handeln der Akteur*innen und werden dabei kontinuierlich reproduziert. In diesem Kontexten müssen Mitglieder auf bestehende Strukturen zurückgreifen, um ihre Ziele zu erreichen. Sie nutzen die vorhandenen Ressourcen und Regeln, um ihre Handlungen zu gestalten. Dabei können Strukturen verändert werden, um so neue Möglichkeiten für zukünftige Handlungen zu schaffen. Handlungen sind jedoch nie völlig frei, sondern immer im Rahmen der bestehenden sozialen Ordnung eingeschränkt, die durch die Handlungen wiederum verändert wird. Allerdings sind die Möglichkeiten zur Veränderung in einer Organisation oft ungleich verteilt und in einigen Fällen stark begrenzt (Altrichter, 2004, S.92-93). Charakteristisch für organisationales Handeln ist zudem, dass es durch Reflexion geprägt ist. Organisationsmitglieder beziehen sich in ihrem Handeln bewusst auf vergangenes, gegenwärtiges und zukünftiges Wissen sowie auf die bestehenden Strukturen in ihrem Umfeld. Dabei wird nicht nur das unmittelbare Handeln bedacht, sondern auch die Auswirkungen auf die bestehenden und zukünftigen Strukturen. Um in einer Organisation erfolgreich zu agieren und eigene Ziele zu verfolgen, müssen Mitglieder die bestehenden Strukturen und Regeln nutzen. Die Organisation funktioniert letztlich durch eine Reihe von miteinander verbundenen Prozessen, deren formelle und informelle Regeln dafür sorgen, dass die unterschiedlichen Interessen und Machtstrategien der Mitglieder miteinander in Einklang gebracht werden (Altrichter, 2004, S.94).

6.2 Mikropolitik im Schulkontext

Mikropolitische Prozesse sind ein ständiger Bestandteil des Organisationslebens und beeinflussen somit auch die Struktur von Schulen. Die Untersuchung dieser Prozesse hilft zu verstehen, warum Schulen auf eine bestimmte Art und Weise funktionieren. Eine mikropolitische Perspektive ermöglicht es, Akteur*innen zu identifizieren, die in den formalen Strukturen nicht sichtbar sind, und Methoden zur Problemlösung aufzuzeigen, die nicht in den formalen Richtlinien verankert sind. Mikropolitische Forschung konzentriert sich insbesondere auf die Verteilung von Ressourcen, Belohnungen und Vorteilen sowie auf die Analyse von Konflikten und Kooperationen, um zu verstehen, wie organisatorische Ordnungen entstehen.

Der Fokus des mikropolitischen Ansatzes im Schulkontext liegt auf der Steuerung und Regulierung der schulischen Arbeit, weshalb Führung eine zentrale Rolle in der Untersuchung spielt. Führung wird dabei nicht nur als Personifizierung organisatorischer Aufgaben, im Sinne der Direktion verstanden, sondern als politischer Prozess, der als Instrument zur Erreichung gewünschter Ziele eingesetzt wird. Die Schulleitung hat dabei dennoch einen bedeutenden Einfluss auf die Schulkultur, die Regeln und Tagesordnungen sowie die Aufgabenverteilung innerhalb der Schule. Ebenso sind Kolleg*innen Teil mikropolitischer Prozesse und beispielsweise eine wichtige Quelle der Unterstützung, sei es in Form von Hilfe, neuen Ideen oder emotionaler Unterstützung. Gleichzeitig kann das Kollegium aber auch eine Quelle von Druck, Stress oder Unsicherheit sein. Die Arbeitsbedingungen und Beziehungen innerhalb der Schule beeinflussen die Schulkultur und werden gleichzeitig von ihr geprägt (Altrichter & Moosbrugger, 2015, S.137).

Ein entscheidender Faktor im mikropolitischen Geschehen einer Organisation ist die Definitionsmacht. Formale Positionen bieten hier Vorteile, da sie nicht nur mit Autorität, sondern oft auch mit Gestaltungsspielräumen einhergehen. Damit wird die Gestaltungsmacht der organisationsinternen Realität zu einem zentralen mikropolitischen Instrument (Altrichter & Salzgeber, 1996, S.105). Allerdings werden diese Positionen nicht immer in jeder Schule einheitlich verteilt. Schulen sind oft von Zielkonflikten, Vielfalt und Instabilität geprägt, die von traditionellen, rationalen Organisationsmodellen oft nicht berücksichtigt werden. In einer mikropolitischen Sichtweise auf Schulen wird dieser Aspekt betont, indem Schulen als „politische

Arenen' verstanden werden, in denen unterschiedliche Werte, Ideologien und Interessen aufeinandertreffen (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996, S.2).

6.3 Mikropolitische Kompetenz und berufliche Entwicklung von Lehrkräften

Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften findet in einem mikropolitischen Rahmen statt, in dem Macht, Einfluss und Kontrolle eine zentrale Rolle spielen können. Neben der Unterrichtspraxis müssen sie sich auch mit der mikropolitischen Realität der Schule auseinandersetzen. Kelchtermans und Ballet (2002a) argumentieren, dass die Fähigkeit, mit diesen unvermeidlichen mikropolitischen Aspekten des Berufslebens umzugehen, eine wesentliche Dimension der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften darstellt. Dieser Prozess wird als Entwicklung mikropolitischer Kompetenz bezeichnet.

Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften ist ein komplexer, lebenslanger Prozess, der durch die Interaktion zwischen Lehrkräften und ihrem beruflichen Umfeld geprägt wird. Sie umfasst nicht nur fachliche Aspekte wie Wissen und Unterrichtskompetenz, sondern auch moralische, emotionale und politische Dimensionen. Mikropolitik in der Schule beschreibt Strategien und Handlungsweisen von Individuen und Gruppen, um eigene Interessen durchzusetzen oder gemeinsame Ziele zu erreichen (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.755-756).

Kelchtermans und Ballet definieren: „Micropolitical action we thus understand as those actions that aim at establishing, safeguarding or restoring the desired working conditions. This definition makes it possible to ‚read‘ (interpret) specific behaviour in micropolitical terms.“ (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.756). Der Umgang mit den mikropolitischen Realitäten des Berufs kann als Entwicklung mikropolitischer Kompetenz beschrieben werden. Hierbei kann metaphorisch von einem Prozess gesprochen werden in dem, „teachers learn to ‚read‘ the micropolitical reality and to ‚write‘ themselves into it. Acquiring this literacy constitutes an important aspect of (beginning) teachers' professional learning.“ (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.756). Die Entwicklung mikropolitischer Kompetenz erweist sich somit als entscheidende Voraussetzung, um sich im schulischen Umfeld souverän zu bewegen, eigene Interessen zu wahren und aktiv zur Gestaltung der organisationalen Realität beizutragen.

Mikropolitische Handeln kann in der beruflichen Sozialisierung eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen annehmen. Dazu zählen unter anderem verbale und non-verbale Kommunikation, die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder die Veränderung der materiellen Arbeitsbedingungen. Kelchtermans und Ballet stellen fest: „that a simple inventory or list, summing up all micro-political strategies and actions is not relevant, and probably not even possible, because almost any action can become micro-politically meaningful in a particular context.“ (Kelchtermans & Ballet, 2002b, S.117).

Für die Entwicklung mikropolitischen Kompetenzen oder ‚micropolitical literacy‘ sind laut Kelchtermans und Ballet drei miteinander verflochtene Aspekte von Bedeutung. Der Wissensaspekt betrifft das Wissen, das notwendig ist, um den mikropolitischen Charakter einer bestimmten Situation zu erkennen (‚see‘), zu interpretieren und zu verstehen (‚read‘). „The ‚micropolitically literate‘ teacher is capable of ‚reading‘ situations in political terms, because s/he masters the necessary ‚grammatical‘ and ‚lexical‘ knowledge of processes of power and struggles of interests.“ (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.765).

Der instrumentelle Aspekt umfasst das Repertoire an mikropolitischen Strategien und Taktiken, welche Lehrkräfte einsetzen, um gewünschte Arbeitsbedingungen zu schaffen, aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Die Wirksamkeit dieser Strategien ist stark kontextabhängig, da Maßnahmen, die in einem Zusammenhang erfolgreich sind, in einem anderen ineffektiv sein können. Der instrumentelle Aspekt bezeichnet die politische Handlungsfähigkeit von Lehrkräften und ihre Fähigkeit, Situationen aktiv zu beeinflussen. In der Praxis werden Strategien wie hohes Engagement, Freiwilligenarbeit, der Aufbau von Netzwerken, proaktive Kommunikation oder emotionale Distanzierung genutzt, um mikropolitisch zu agieren (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.765).

Als letzten Aspekt beschreiben sie den Erfahrungsaspekt, „[which] refers to the degree of (dis)satisfaction the teacher feels about his/her micropolitical literacy.“ (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.766). Die Auseinandersetzung mit mikropolitischen Herausforderungen sowie die daraus resultierende Handlungsnotwendigkeit können eine Vielzahl emotionaler Reaktionen auslösen. Unter anderem können Gefühle wie Frustration, Unsicherheit, Ohnmacht oder Wut auftreten. Gleichzeitig können auch

positive Erfahrungen entstehen, wie etwa Freude, Erfolgserlebnisse oder Zufriedenheit (Kelchtermans & Ballet, 2002a, S.766).

Das Zusammenspiel dieser drei Aspekte bedingen die Entwicklung mikropolitischer Kompetenzen. Der Lernprozess ist individuell und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Dazu zählen die spezifischen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte sowie die individuelle Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Herausforderungen. Mikropolitisch kompetente Lehrkräfte müssen in der Lage sein, nicht nur die politischen Dynamiken in ihrer Arbeitsumgebung zu erkennen und zu verstehen, sondern auch effektive Strategien zu entwickeln, um diese Dynamiken zu beeinflussen.

7. Forschungsmethode

Nachdem die Mikropolitik als theoretischer Rahmen und zentrale Perspektive im Forschungsvorhaben vorgestellt wurde, wird im Methodenkapitel dieser Arbeit der gesamte Forschungsprozess systematisch dargelegt, um eine transparente und nachvollziehbare Darstellung der Vorgehensweisen zu gewährleisten. Zunächst wird der qualitative Ansatz erläutert, der als Grundlage der Studie dient. Im Folgenden werden die Zusammensetzung der Interviewteilnehmenden und die Durchführung der Datenerhebung näher erläutert. Die nachfolgenden Abschnitte beschreiben die Durchführung der Interviews und die forschungsethischen Überlegungen, welche im Rahmen der Studie berücksichtigt wurden. Abschließend erfolgt die Darlegung der Datenauswertung unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

7.1 Qualitativer Forschungsansatz

Die Wahl des methodischen Vorgehens für diese Masterarbeit orientiert sich an der Forschungsfrage und dem Ziel, die subjektiven Erfahrungen von Quereinsteiger*innen zu erfassen. Die Fragestellung konzentriert sich auf persönliche Wahrnehmungen, die sich nur begrenzt durch standardisierte quantitative Erhebungen abbilden lassen. Insbesondere komplexe, sozial und individuell geprägte Phänomene wie die berufliche Entwicklung und der Umgang mit mikropolitischen Anforderungen können mit standardisierten Fragebögen nur unzureichend erfasst werden. Ein qualitativer Ansatz ermöglicht es hingegen, diese Aspekte differenziert im jeweiligen Kontext zu analysieren und die Vielfalt der Erfahrungen der Quereinsteiger*innen zu

rekonstruieren. Die vorliegende Studie ist demnach qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtet und verfolgt das Ziel, den sozialen Sinn, der sich in den Handlungen, Entscheidungen und Erzählungen der Quereinsteiger*innen manifestiert, nachzuvollziehen und in wissenschaftliche Konzepte zu überführen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2022, S.124). Ein besonderer Fokus liegt auf der Reflexion mikropolitischen Anforderungen, also den Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich aus den sozialen und hierarchischen Dynamiken innerhalb der Schule ergeben. Solche Prozesse sind häufig unausgesprochen, implizit und stark von der individuellen Perspektive geprägt, was eine qualitative Methodologie erforderlich macht, um diese Dimensionen sichtbar zu machen.

Das Ziel qualitativer Forschungsmethoden besteht in einem tiefen Verständnis, welches unter anderem auf sprachliche Äußerungen oder Texte als symbolisch vorstrukturierte Ausdrucksformen basiert. Die qualitative Methodologie postuliert, dass Sinn und Deutungen in einem interaktiven und kontextabhängigen Prozess entstehen. Die zentrale Annahme besagt, dass Sinn nicht objektiv vorliegt, sondern in der Interaktion zwischen Menschen gebildet wird. Diesbezüglich sind insbesondere qualitative Interviews von Interesse, da diese sich der Analyse von Äußerungen widmen, die doppelt interaktionsbedingt sind. Einerseits sind diese Äußerungen durch die bisherigen Erfahrungen der erzählenden Person beeinflusst, andererseits durch die spezifische Situation des Interviews. Diese Äußerungen sind zwar variabel und kontextabhängig, aber nicht beliebig. Vielmehr stehen sie in Verbindung zu übergreifenden Mustern oder Konzepten, die durch die Analyse identifiziert werden können (Helfferich, 2011, S.21-22).

Qualitative Interviews bieten eine besonders geeignete Grundlage, da sie es ermöglichen, sowohl die individuellen Erfahrungen der Quereinsteiger*innen als auch übergeordnete Muster und Strukturen zu analysieren. Die Generierung dieser Texte erfolgt in einer Kommunikationssituation, bei der die Interaktion zwischen Befragten und Interviewenden zentral ist, da die Qualität der Daten direkt von der Qualität dieser Interaktion abhängt. Daraus ergeben sich nach Darstellung von Helfferich (2011) vier Grundprinzipien. Erstens wird der Zugang zum Sinn der Befragten durch die Kommunikation ermöglicht. Zweitens ist es wichtig, den Befragten einen offenen Raum zu bieten, in dem sie frei über das sprechen können, was ihnen wichtig ist und sich auf ihre eigene Weise ausdrücken können. Drittens erfordert die Forschung eine Haltung

der Vertrautheit und Fremdheit, das heißt, die Perspektive der Befragten als eigenständig anzuerkennen und nicht die eigenen Normen oder Annahmen auf sie zu übertragen. Viertens spielt Reflexivität eine entscheidende Rolle, da Forschende ihre eigene Position und ihren Einfluss auf den situativen Verstehensprozess während des Interviews sowie auf die spätere Interpretation reflektieren müssen (Helfferich, 2011, S.24).

Die in dieser Arbeit angewandte qualitative Methodologie ermöglicht demnach die Analyse subjektiver Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen von Quereinsteiger*innen in ihrer sozialen und institutionellen Einbettung. Gleichzeitig ermöglicht die reflexive Herangehensweise eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess und den zugrundeliegenden Interpretationen.

7.2 Die Interviewteilnehmenden

Die Rekrutierung der Interviewteilnehmenden erfolgte zunächst durch persönliche Kontakte von Bekannten, die in Wiener Mittelschulen tätig sind und somit den ersten Zugang zu potenziellen Lehrkräften ermöglichten. Über diese Kontakte konnten einzelne Lehrkräfte für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Im weiteren Verlauf wurde der Zugang zu den Lehrkräften über den Emailverkehr mit den Direktionen der Wiener Mittelschulen hergestellt. Dabei wurden 45 öffentliche Mittelschulen in Wien zufällig ausgewählt und die Direktionen per E-Mail um Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit Quereinsteiger*innen in den Schulen gebeten. Zudem wurde ein Informationsblatt zur Weiterleitung an die Lehrkräfte beigelegt. Darüber hinaus wurden die bereits interviewten Lehrkräfte gebeten, mögliche weitere Personen aus ihrem Umfeld zu empfehlen und zu kontaktieren, um die Rekrutierung zu erweitern.

Die Rekrutierung der Quereinsteiger*innen gestaltete sich insgesamt als Herausforderung. Trotz der Kontaktaufnahme mit 45 Wiener Mittelschulen war der Rücklauf der Anfragen gering. Diese geringe Rücklaufquote könnte teilweise auf die spezifische Zielgruppe zurückzuführen sein, da Quereinsteiger*innen an Wiener Mittelschulen insgesamt eine kleine Gruppe darstellen. Insgesamt konnten sieben Lehrkräfte aus fünf verschiedenen Wiener Mittelschulen für die Studie gewonnen werden. Die Altersspanne der Teilnehmenden reicht von 33 bis 47 Jahren, wobei sich ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis ergeben hat. Das Sampling erfolgte

demnach in Form einer Kombination aus purposive Sampling und einem Schneeballsystem. Während durch die gezielte Ansprache von Quereinsteiger*innen über Direktionen eine bewusste Selektion vorgenommen wurde, diente das Schneeballsampling der Gewinnung weiterer Teilnehmender über bestehende Kontakte.

Die interviewten Quereinsteiger*innen verfügen über unterschiedliche berufliche Hintergründe, darunter Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, in der selbständigen Tätigkeit als Sprachtrainer*innen, in der Unternehmensberatung, in der forstlichen Vermessung, im Projektmanagement und in der Jugendarbeit. Zu den abgeschlossenen Studien, die nicht immer unmittelbar mit den späteren beruflichen Tätigkeiten übereinstimmten, zählen unter anderem Kultur- und Sozialanthropologie, Forstwissenschaften, Sportwissenschaften, Physik, Transkulturelle Kommunikation und Politikwissenschaften. Zudem sind die befragten Quereinsteiger*innen unterschiedlich lang an den Schulen als Lehrer*innen tätig, wobei die Zeitspanne zwischen dem ersten und zehnten Lehrjahr liegt. Dieser Aspekt wurde in der Analyse berücksichtigt, da die unterschiedlichen Berufserfahrungen einen wichtigen Einfluss auf ihre Perspektiven haben können. Ebenso vielfältig sind die Unterrichtsfächer der Teilnehmenden. Viele der befragten Lehrkräfte unterrichten mehrere Fächer, wobei sich die Fächerkombinationen im Laufe der Jahre teilweise geändert haben. Während Deutsch und Englisch als Hauptfächer besonders stark vertreten sind, finden sich auch Nebenfächer wie Sport, Physik und Geschichte unter den Unterrichtsfächern der Teilnehmenden. Die interviewten Lehrkräfte wählten zudem unterschiedliche Modelle des Quereinstiegs in den Lehrberuf. Besonders relevant sind hier Programme wie Teach for Austria, aber auch der reguläre Quereinstieg in allgemeinbildende Fächern der Sekundarstufe über das dreistufige Eignungsverfahren.

Der Fokus des qualitativen Samplings in dieser Studie lag nicht darauf, ein statistisch repräsentatives Bild einer größeren Gruppe zu erstellen, sondern vielmehr darauf, die Vielfalt von Situationen und Phänomenen innerhalb der Zielgruppe der Quereinsteiger*innen zu verstehen. Ziel der Studie ist die Analyse der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren, wie beruflichen Vorerfahrungen, mikropolitischen Anforderungen und der Einflussnahme auf die Erfahrungen der Lehrkräfte. Durch eine gezielte Auswahl von Fällen soll ein tiefes Verständnis für die spezifischen Konstellationen und Dynamiken des Forschungsfeldes gewonnen

werden. Das vorliegende Sample wurde daher so zusammengestellt, dass die Vielfalt der beruflichen und persönlichen Hintergründe abgebildet werden, um ein differenziertes Bild der subjektiven Erfahrungen von Quereinsteiger*innen zu ermöglichen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2022, S. 133).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle relevanten Informationen zu den Teilnehmenden.

Interview	Alter	Geschlecht	Vorerfahrung	Unterrichtsfach	Datum	Dauer
1	47	m	Sportwissenschaft, Jugendarbeit	Bewegung und Sport	27.11	1:32:43
2	33	w	Physikstudium, Quantitative Finance, Unternehmensberatung, Teach for Austria	Mathematik, Physik, Chemie	05.12	56:11
3	38	w	Transkulturelle Kommunikation, Unternehmensmanagement, Dolmetscherin, selbstständige Sprachtrainerin, Erwachsenenbildung	Englisch, Biologie, Musik, Digitale Grundbildung	09.12	59:12
4	41	m	Transkulturelle Kommunikation, Dolmetscher, selbstständiger Sprachtrainer, Erwachsenenbildung	Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Englisch	12.12	1:24:32
5	41	m	Politikwissenschaft, Projektmanagement, Teach for Austria	Englisch, Geschichte, Geographie und Wirtschaftskunde	14.01	1:08:52
6	38	w	Kultur- und Sozialanthropologie, Personalvermittlung/Hotellerie, Erwachsenenbildung, Teach for Austria	Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Geographie und Wirtschaftskunde	23.01	1:10:35
7	38	m	Forstwissenschaft, forstliche Vermessung, Teach for Austria	Mathematik, Biologie, Bewegung und Sport, Informatik	30.01	53:10

7.3 Datenerhebung

Der explorative Ansatz qualitativer Forschung erschwert eine starke Standardisierung, da die Struktur des Problemfeldes oft nicht vollständig bekannt ist. Aufgrund des individuellen Charakters von Äußerungen ist eine vollständige und vorab festgelegte

Gestaltung der Fragen und Antworten nicht möglich. Daher empfiehlt sich eine mündliche Gesprächsform, die es dem Interviewenden erlaubt, die Reihenfolge der Fragen flexibel anzupassen, frei zu formulieren und spontan auf neue Aspekte einzugehen (Niebert & Gropengießer, 2014, S.124-125).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden daher qualitative leitfadengestützte Interviews erhoben. Diese sind besonders geeignet, wenn sowohl subjektive Theorien und Alltagswissen der Befragten möglichst offen erfasst werden sollen als auch eine thematische Steuerung durch die Interviewenden erforderlich ist, um den offenen Gesprächsverlauf gezielt zu strukturieren. Der Leitfaden bietet eine gewisse Standardisierung der inhaltlichen Struktur der Erzählungen. Dadurch wird ermöglicht, bestimmte Unterthemen über alle Interviews hinweg systematisch zu analysieren (Niebert & Gropengießer, 2014, S.122; Helfferich, 2011, S.179-180). Der Leitfaden dient als geplante und systematisch angewandte Orientierungshilfe für den Ablauf des Interviews. Dieser enthält Elemente wie Erzählaufforderungen, vorformulierte Fragen, Stichworte für flexible Fragen oder Regeln für bestimmte Phasen der Interaktion. Dabei ist das Ziel, Offenheit zu ermöglichen, aber zugleich die Struktur zu wahren, die für das Forschungsinteresse nötig ist. Der Leitfaden steuert das Gespräch demnach nach dem Prinzip "So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig" (Helfferich, 2014, S.560). In Anlehnung an Niebert und Gropengießer dient der Leitfaden somit nicht dazu, den Gesprächsverlauf strikt vorzugeben, sondern soll Orientierung bieten, ohne den Gesprächsfluss zu beeinträchtigen. „Der Leitfaden eröffnet so einen Zugang zu einer sich entfaltenden Vorstellungs-, Interessen- oder Gefühlswelt des Probanden in einem vom Interviewer angezielten Themenbereich.“ (Niebert & Gropengießer, 2014, S.125).

Im Prozess der Leitfadenerstellung fand der von Helfferich (2011, 2014) empfohlene Ansatz Anwendung. Zunächst wurden dafür alle potenziellen Fragen gesammelt, die für das Forschungsthema relevanten sein könnten. Ziel war es, eine möglichst große Anzahl an Ideen zusammenzutragen, ohne die Fragen direkt auf ihre Relevanz oder Formulierung hin zu bewerten. Im zweiten Schritt erfolgte eine kritische Überprüfung und Reflexion der Liste der gesammelten Fragen in Bezug auf das Forschungsinteresse, mit dem Ziel, sicherzustellen, dass den Befragten genügend Raum für die Äußerung neuer und möglicherweise fremder Perspektiven geboten wird. Dafür wurde geprüft, ob die Fragen dazu in der Lage sind, Aussagen zu generieren, die für das informationsbezogene oder rekonstruktive Interesse der Forschung

relevant sind. Auf Basis der Überprüfung wurden die Fragen entsprechend angepasst oder gestrichen, sodass schließlich eine Auswahl der wichtigsten und brauchbarsten Fragen übrigblieb. Im dritten Schritt wurden die verbliebenen Fragen sortiert, entweder nach inhaltlichen Aspekten oder nach chronologischen Kriterien. Dabei galt es Themenkomplexe zu bilden, während einzelne, unabhängige Fragen separat eingeordnet wurden. Im vierten und letzten Schritt wird der Leitfaden in seiner endgültigen Form erstellt. Für jeden Themenkomplex wird eine offene, erzählgenerierende Aufforderung formuliert, die möglichst viele relevante Aspekte anspricht, ohne die Antworten der Befragten durch Vorgaben einzuschränken. Dieser strukturierte Prozess gewährleistet, dass der Leitfaden sowohl Offenheit für unerwartete Erkenntnisse als auch eine klare Orientierung für die Gesprächsführung bietet, wodurch die Erhebung relevanter und vielfältiger Daten ermöglicht wird (Helfferich, 2011, S. 182-185; Helfferich, 2014, S. 567-568).

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich spezifisch an der Zielgruppe der Quereinsteiger*innen an Mittelschulen orientiert. Der Leitfaden wurde so konzipiert, dass er einerseits die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Befragten offenlegt und andererseits eine strukturierte Erhebung relevanter Daten ermöglicht. Dabei diene er nicht nur als Instrument zur Datensammlung, sondern auch als Mittel zur Operationalisierung des theoretischen Rahmens dieser Arbeit. Insbesondere wurden Fragen formuliert, die sich auf mikropolitische Dynamiken innerhalb der Schulen beziehen. Hierbei ging es um den Umgang mit Hierarchie- und Machtdynamiken, die Positionierung innerhalb des Kollegiums, informelle Netzwerke sowie Handlungsspielräume und Einschränkungen im schulischen Alltag. Des Weiteren deckte der Leitfaden auch eine Vielzahl anderer Themen ab, die für den Quereinstieg von Relevanz sind. Hierzu zählen persönliche Beweggründe und Erfahrungen während der Transition, der Transfer von Fähigkeiten und Vorerfahrungen, die Definition von Arbeitsbedingungen sowie die Wahrnehmung institutioneller Strukturen. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

7.4 Interviewdurchführung

Die Interviews wurden in drei Phasen unterteilt, um die Erfahrungen und Perspektiven von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen möglichst umfassend zu erschließen. Die

aufeinanderfolgenden Themenschwerpunkte folgten dem Aufbau des Leitfadens, wobei in der ersten Phase jedes Themenkomplexes die Befragten die Gelegenheit erhielten, sich frei zu äußern. Gewährleistet wurde dies durch eine offene Erzählaufforderung, die darauf abzielte, relevante Aspekte zu identifizieren, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind. Hierbei standen Fragen wie „Könnten Sie mir bitte ein wenig über Ihren bisherigen beruflichen Werdegang und Ihren Bildungsweg erzählen und wie Sie dazu gekommen sind, Lehrer*in zu werden?“ oder „Wie haben Sie den Umstieg und Ihre erste Zeit in der Schule als Lehrkraft erlebt?“ im Vordergrund. Diese offene Herangehensweise ermöglichte es, die individuellen Perspektiven der Befragten zu erfassen und zentrale Themen für den weiteren Verlauf des Interviews herauszuarbeiten. In der zweiten Phase wurden gezielt Punkte nachgefragt, zu denen bisher keine oder nur unzureichende Informationen geliefert wurden. Ziel war es, ein umfassendes und differenziertes Verständnis der Themenbereiche zu gewinnen. Dieser Prozess wurde bei Bedarf mehrfach wiederholt, bis eine adäquate Tiefe in den Aussagen erreicht war oder keine weiteren Inhalte mehr genannt wurden. Die dritte Phase bestand aus klar strukturierten und vorformulierten Fragen, welche mehrere thematische Schwerpunkte abdeckten. Ein zentraler Bereich war der Transfer von beruflichen Fähigkeiten und Vorerfahrungen. Hierbei wurden die Teilnehmenden beispielsweise gefragt, ob und welche Fähigkeiten oder Herangehensweisen aus ihrem früheren Beruf ihnen in ihrer Arbeit als Lehrkraft besonders hilfreich sind. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt betraf die Arbeitsbedingungen im schulischen Kontext. In diesem Zusammenhang wurde untersucht, welche Aspekte für die Befragten optimale Arbeitsbedingungen darstellen und wie diese mit den aktuellen Bedingungen an ihrer Schule verglichen werden können. Auch die Zusammenarbeit und Netzwerke spielten eine wichtige Rolle. Die Befragten wurden dazu angeleitet, ihre Erfahrungen mit der Zusammenarbeit im Kollegium, mit der Schulleitung sowie mit anderen Mitarbeitenden zu schildern. Diese Erfahrungen wurden dabei stets mit denjenigen aus ihren Tätigkeiten vor dem Quereinstieg verglichen und in Relation gesetzt, um Unterschiede und mögliche Übereinstimmungen herauszuarbeiten. Nachdem alle Schwerpunkte aus dem Leitfaden behandelt worden waren, schloss das Interview mit einer Reflexionsrunde ab. Hier hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, zentrale Aspekte noch einmal zu betonen und ihre Erfahrungen abschließend zu reflektieren.

Die Interviews wurden überwiegend in den jeweiligen Schulen der teilnehmenden Quereinsteiger*innen durchgeführt, beispielsweise im Beratungszimmer oder in leeren Klassenräumen. Dieser Rahmen erlaubte es, die Gespräche in einem Kontext zu führen, der eng mit dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden sowie dem Forschungsinteresse der Studie verbunden ist. In Fällen, in denen ein persönliches Treffen vor Ort nicht möglich war, wurden die Interviews alternativ online oder im privaten Umfeld der Teilnehmenden durchgeführt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen einer und eineinhalb Stunden. Alle Interviews wurden mit Zustimmung der Teilnehmenden vollständig aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen bildeten die Grundlage für die Transkription, bei der sämtliche Aussagen wörtlich und in ihrem ursprünglichen Zusammenhang festgehalten wurden. Gegenstand der Analyse dieser Arbeit waren die Transkripte der Interviews.

7.5 Forschungsethische Überlegungen

Im Rahmen der Masterarbeit wurden relevante forschungsethische Standards berücksichtigt, um den Teilnehmenden und den erhobenen Daten einen angemessenen Schutz zu gewährleisten. Bereits bei der Kontaktaufnahme wurde auf Transparenz geachtet. Die Befragten erhielten ein schriftliches Anschreiben, in dem die Ziele und der Ablauf der Studie detailliert dargelegt wurden, um sie in die Lage zu versetzen, eine informierte Entscheidung über ihre Teilnahme zu treffen. Vor Beginn des Interviews wurden sie erneut mündlich über das Forschungsvorhaben informiert, und eine schriftliche Einverständniserklärung wurde eingeholt. Die Teilnahme erfolgte ausschließlich auf Basis einer schriftlichen Einverständniserklärung und war jederzeit freiwillig widerrufbar.

Um die Vertraulichkeit und Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurden sämtliche personenbezogenen Daten pseudonymisiert. Namen, sowie lokale und organisationale Kontexte, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten zulassen könnten, wurden verändert oder entfernt. Die sichere Speicherung der Daten gewährleistete den Ausschluss unbefugter Zugriffe.

Es wurde besonderer Wert daraufgelegt, die Teilnehmenden sowie ihre Meinungen und Erfahrungen uneingeschränkt wertzuschätzen. Die Interviews wurden in einer einfühlsamen und respektvollen Atmosphäre geführt, die den Teilnehmenden ausreichend Raum bot, ihre Gedanken und Ansichten frei zu äußern. Gleichzeitig

reflektierte die forschende Person kontinuierlich ihre eigene Rolle im Prozess, einschließlich möglicher Vorannahmen oder unbewusster Verzerrungen. Dieser bewusste Reflexionsprozess diente dazu, den Einfluss subjektiver Perspektiven kritisch zu hinterfragen und die Ergebnisse so transparent und nachvollziehbar wie möglich zu präsentieren.

7.6 Datenauswertung

Zur Analyse der Daten wurde in der vorliegenden Studie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Diese Methode orientiert sich unmittelbar an der Forschungsfrage sowie dem Ziel der Studie, die subjektiven Erfahrungen von Quereinsteiger*innen im Lehrberuf zu erfassen. Im Mittelpunkt steht das Interesse, die individuellen Wahrnehmungen der Teilnehmenden zu rekonstruieren und deren Umgang mit den spezifischen Anforderungen des Schulalltags, insbesondere im Kontext mikropolitischen Dynamiken zu analysieren. Die qualitative Inhaltsanalyse bietet hierfür eine geeignete Grundlage, da sie erlaubt, die vielschichtigen Bedeutungen, die in den Aussagen der Teilnehmenden enthalten sind, systematisch zu erfassen.

Die Inhaltsanalyse im Allgemeinen hat das grundlegende Ziel, fixierte Kommunikationsinhalte jeglicher Art systematisch zu untersuchen und auszuwerten. Ein besonderer Punkt liegt dabei im systematischen und regelgeleiteten Vorgehen. Die expliziten Regeln ermöglichen eine transparente und nachvollziehbare Analyse, die den Anforderungen an die intersubjektive Überprüfbarkeit genügt. Zudem ist die Inhaltsanalyse theoriegeleitet, da sie das Material nicht nur beschreibt, sondern unter einer klar formulierten Fragestellung untersucht. Die Interpretation der Ergebnisse sowie die einzelnen Analyseschritte werden durch theoretische Überlegungen gesteuert (Mayring, 2022, S. 11-13). Das systematische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse ist in einem vorab festgelegten Ablaufmodell festgehalten, welches den Analyseprozess strukturiert und die Regeln definiert. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein standardisiertes Werkzeug, das universell angewendet wird. Die Analyse wird vielmehr an die spezifischen Eigenschaften des Materials sowie an die jeweilige Fragestellung angepasst und individuell gestaltet (Mayring, 2022, S. 49-50). Das zentrale Unterscheidungsmerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Methoden der Textanalyse liegt in der Orientierung an Kategorien. Kategorien dienen

dabei als kurze, prägnante Beschreibungen der Analyseaspekte und können stärker oder weniger stark am ursprünglichen Material ausgerichtet sein. Sie lassen sich zudem hierarchisch strukturieren, beispielsweise in Haupt- und Unterkategorien. Das gesamte Kategoriensystem bildet dabei das zentrale Instrument der Analyse, welches festlegt, welche Textstellen in die Analyse einbezogen werden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634).

Mayring beschreibt drei grundlegende Analysetechniken, die unabhängig voneinander oder in Verbindung angewendet werden können. Bei der Zusammenfassung wird das Material so verdichtet, dass die wichtigsten Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion entsteht ein komprimierter Text, der das ursprüngliche Material weiterhin widerspiegelt. Der Prozess beginnt mit der Paraphrasierung der Textinhalte, bei der irrelevante Bestandteile entfernt und die Aussagen vereinfacht werden. Im Anschluss erfolgt eine weitere Abstraktion durch Generalisation, wobei redundante oder unwichtige Inhalte eliminiert werden. Die gebündelten und zusammengefassten Paraphrasen werden schließlich evaluiert, um zu bestimmen, ob die neuen Aussagen das ursprüngliche Material noch adäquat repräsentieren. Bei Bedarf wird eine weitere Reduktion durchgeführt (Mayring, 2022, S. 66-71).

Die Explikation hat das Ziel interpretationsbedürftige Textstellen durch zusätzliches Material zu ergänzen. Der Prozess beginnt mit der genauen Definition der zu erklärenden Textstelle. Wird sie durch grammatikalische oder lexikalische Analysen nicht ausreichend geklärt, wird zusätzliches Material herangezogen. Zunächst wird der enge Kontext betrachtet, also Textstellen, die aus dem Material selbst stammen und direkt mit der fraglichen Passage in Beziehung stehen. Falls notwendig, wird auch der weite Kontext einbezogen, dazu gehören Hintergrundinformationen zum Befragten, theoretisches Wissen oder Entstehungsbedingungen des Textes (Mayring, 2022, S. 89-92).

Die Strukturierung zielt darauf ab, spezifische Aspekte des Materials zu betonen, wobei das Material anhand zuvor definierter Kategorien untersucht, organisiert oder evaluiert wird. Zu diesem Zweck wird ein Kategoriensystem entwickelt, das aus der Forschungsfrage abgeleitet und theoretisch fundiert wird. Während der Analyse wird das Material systematisch durchsucht, und relevante Textstellen werden den

entsprechenden Kategorien zugeordnet. Bei Unklarheiten werden neue Kodierregeln formuliert oder das Kategoriensystem überarbeitet (Mayring, 2022, S. 96-98).

Neben den drei Interpretationsformen wird auch zwischen induktiven Ansätzen, wie der Zusammenfassung und deduktiven Ansätzen, wie der Strukturierung differenziert, um ein Kategoriensystem zu entwickeln. Bei der deduktiven Kategoriendefinition werden die Kategorien basierend auf bestehenden Theorien oder vorherigen Forschungen vorab festgelegt und im Analyseprozess auf das Material angewendet. Bei der induktiven Kategoriendefinition hingegen werden die Kategorien direkt aus dem Material entwickelt. Dabei wird auf vorab formulierte Theorien verzichtet. Die Kategorien entstehen durch die Auswertung und Verallgemeinerung der erhobenen Daten (Mayring, 2022, S. 84).

Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt jedoch auch methodische Parallelförmigkeiten, bei denen mehrere Fragestellungen simultan bearbeitet werden können, indem deduktive und induktive Ansätze kombiniert werden. Eine besondere Stärke dieser Form ist die flexible Erweiterung des Kategoriensystems. Während das Material anhand deduktiv abgeleiteter Kategorien analysiert wird, können neue, relevante Aspekte, die im Text auftauchen, induktiv ergänzt werden. Dazu werden die neuen Kategorien definiert und in den Kodierleitfaden aufgenommen (Mayring, 2022, S. 107).

Der Analyseprozess dieser Studie folgte einem klar strukturierten Vorgehen, das unterschiedliche Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse kombinierte. Zunächst wurden Kategorien induktiv entwickelt, um die Transferprozesse beruflicher Vorerfahrungen, sowie die berufliche Entwicklung der Quereinsteiger*innen zu erfassen. Dabei orientierte sich die Analyseform an der Technik der Zusammenfassung, die darauf abzielt, das Material zu verdichten und die zentralen Inhalte herauszuarbeiten. Die mikropolitischen Anforderungen wurden hingegen primär theoriegeleitet untersucht. Hier kam die deduktive Kategoriendefinition zum Einsatz, basierend auf bestehenden theoretischen Konzepten. Im Verlauf der Analyse wurde das Kategoriensystem jedoch durch induktive Ergänzungen erweitert, wenn neue, relevante Aspekte im Material erkennbar wurden. Dieser Schritt erfolgte nach den Prinzipien der Strukturierung, wobei das Material systematisch durch Kategorien geordnet und bewertet wurde. Durch die Kombination von induktiven und deduktiven Ansätzen konnte eine umfassende und zugleich flexible Analyse gewährleistet

werden, die den komplexen Forschungsgegenstand in seiner Vielschichtigkeit erfasste.

Die Kombination aus qualitativen Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglichte eine tiefgehende und strukturierte Analyse der Erfahrungen der Quereinsteiger*innen. Der flexible, explorative Ansatz und die systematische Auswertung der Daten förderten sowohl die Weiterentwicklung bestehender Annahmen als auch die Entdeckung neuer Erkenntnisse. Diese Methodenkombination bildet daher eine solide Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage und liefert wertvolle Einsichten in die Realität des Quereinstiegs in den Lehrberuf. Im folgenden Ergebnissteil werden die gewonnenen Erkenntnisse detailliert dargestellt.

8. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Masterarbeit präsentiert, die sich mit den Erfahrungen von Quereinsteiger*innen im Schulkontext befassen. Zunächst wird der Transfer ihrer beruflichen Vorerfahrungen in den schulischen Kontext beleuchtet. Dazu wird untersucht, welche Fähigkeiten und Einstellungen den Quereinsteiger*innen dabei geholfen haben, sich in ihrem neuen beruflichen Umfeld zurechtzufinden. Im Anschluss daran werden die Herausforderungen und Anpassungsprozesse beleuchtet, die durch die vorangegangenen beruflichen Erfahrungen beeinflusst wurden. Abschließend wird die mikropolitische Dimension betrachtet, wobei untersucht wird, wie Quereinsteiger*innen Macht- und Hierarchiedynamiken im Schulkontext wahrnehmen und mit ihnen umgehen.

8.1 Transfer beruflicher Vorerfahrung

Der Transfer beruflicher Vorerfahrung umfasst alle Äußerungen und Beschreibungen, die auf die Übertragung von Kompetenzen, Strategien, Fertigkeiten, Einstellungen oder Erkenntnissen aus früheren beruflichen Tätigkeiten, sowie Ausbildungen in das schulische Umfeld hinweisen. Dabei können sowohl explizit genannte Fähigkeiten, die in vorherigen Berufen erworben wurden und im Lehrberuf Anwendung finden, als auch implizite Handlungsweisen oder Einstellungen berücksichtigt werden, die auf berufliche Erfahrungen zurückgeführt werden. Die Analyse der Interviews mit den Quereinsteiger*innen deutet darauf hin, dass der Transfer von beruflichen Vorerfahrungen eine hohe Bandbreite aufweisen kann. Dieser kann sich auf

verschiedene Bereiche beziehen, darunter fachspezifische Expertise, fächerunabhängige Kompetenzen, organisatorische Fähigkeiten, interpersonelle Fähigkeiten sowie eine allgemeine Arbeitsmoral. In den folgenden Unterkapiteln werden die zentralen Dimensionen dieses Transfers detailliert betrachtet. Die ersten Kategorien stehen in direktem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis, während die darauffolgenden Kategorien allgemein im schulischen Kontext von Relevanz sind.

8.1.1 Fachspezifische Expertise

Ein naheliegender Aspekt des Transfers beruflicher Vorerfahrungen ist die Einbindung fachspezifischer Expertise in den Unterricht. Quereinsteiger*innen bringen oft fundierte Kenntnisse aus ihrer früheren Tätigkeit oder ihrem Studium mit, die sie in ihr jeweiliges Unterrichtsfach einbringen können. Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass der direkte Transfer fachlicher Expertise stark von der beruflichen Vorerfahrung abhängt und die direkte Übertragbarkeit häufig nur begrenzt möglich ist.

Die beruflichen Vorerfahrungen, Ausbildungen und Studiengänge der Quereinsteiger*innen deuten auf eine breite Wissensbasis in verschiedenen Fachbereichen hin (z.B. Erwachsenenbildung, Sprachtrainer*innen, Dolmetscher*innen, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, soziale Arbeit). Während diese Kenntnisse potenziell auch im schulischen Kontext Anwendung finden könnten, wurden sie in den Interviews, im Gegensatz zu den nachfolgenden Kategorien, als weniger relevant erachtet. Dennoch hat die Analyse zentrale fachspezifische Elemente identifiziert, die für den Unterricht entscheidend sind und bestimmte Aspekte der Lehrtätigkeit prägen.

Ein unmittelbarer Transfer fachspezifischer Expertise lässt sich exemplarisch bei einer Quereinsteigerin beobachten, die ein Physikstudium absolviert und im Anschluss einen Master in Finanzmathematik erworben hat. Sie beschreibt, dass ihre nicht-traditionelle Ausbildung es ihr ermöglicht, Mathematik auf eine Weise zu vermitteln, die über reine Rechenoperationen hinausgeht. Anstatt sich nur auf formale Abläufe zu konzentrieren, legt sie Wert darauf, dass ihre Schüler*innen mathematische Konzepte tatsächlich verstehen und deren Relevanz erkennen. Ihr pragmatischer Ansatz zeigt sich besonders in der Art, wie sie abstrakte Inhalte in einen praxisnahen Kontext stellt. Ihr Unterricht in Mathematik ist nicht nur auf die Berechnung von Zahlen fokussiert, sondern auf das Verständnis von Konzepten.

„Und ich finde, da hat mir das halt geholfen, dass ich jetzt nicht klassisch mein Lehramtsstudium gemacht habe, sondern einfach eine ganz andere Ebene hatte, mit ihnen zu reden, einfach da ich sie mehr in der Realität abgeholt habe. Und das würde ich sowieso als Stärke sehen, dass ich zum Beispiel, ich unterrichte ja Mathematik, liebend gern auch, und für mich ist es ganz wichtig, dass ich jetzt nicht dastehe und sie wissen, $57/65 + 43/44$, dass Sie das addieren können. Sondern dass sie wirklich dahinter verstehen, was ist ein Bruch überhaupt. Oder dass man dann halt auch abwägen kann mit Sachen, wo sie mir dann sagen, wenn es darum geht, dass man mit Variablen rechnet, wo sie dann sagen: ‚Das brauche ich doch niemals‘ und dann sage ich ihnen: ‚Ja, aber wenn du dann zum Beispiel wirklich dich weiter mit der Mathematik beschäftigen möchtest, wenn du auch in die Wirtschaft gehen möchtest, dass in die Richtung, dann besteht Mathematik fast gar nicht mehr aus Zahlen, sondern dann hast du damit zu tun.“ (Interview 2, 4/13-22).

Besonders aufschlussreich ist ihre Herangehensweise, Mathematik nicht nur als theoretisches Konzept zu vermitteln, sondern sie im Kontext realer Anwendungen und zukünftiger beruflicher Anforderungen greifbar zu machen. Indem sie auf berufliche Anwendungen verweist, beispielsweise in der Wirtschaft, schafft sie eine Verbindung zwischen dem Unterricht und möglichen Zukunftsperspektiven der Schüler*innen. Diese Herangehensweise unterscheidet sich von einer rein schulischen Betrachtung der Mathematik und hebt die Bedeutung eines anwendungsorientierten Unterrichts hervor, der aus der jeweiligen beruflichen Vorerfahrung resultiert.

Eine weitere Quereinsteigerin hebt ebenso die Verbindung zu ihrer vorherigen Tätigkeit und ihre Gestaltung des Unterrichts als anwendungsorientiert und realitätsnah hervor. Ihre vorherige Arbeit in der Personalvermittlung sowie in Bereichen der Hotellerie und Büroassistenten ermöglichen ihr, den Schüler*innen realistische und greifbare Einblicke in die Arbeitswelt zu geben. Sie kann authentisch über Arbeitsbedingungen, Karrierewege und Gehälter sprechen und diese Themen auf eine Weise vermitteln, die für ihre Schüler*innen nachvollziehbar und relevant sind. Diese Expertise konnte sie in den Geographieunterricht miteinfließen lassen: „ich habe in einer Personalvermittlungsfirma zum Beispiel gearbeitet. Das heißt, wenn ich mit den Kindern über Jobs spreche, wenn ich mit den Kindern über Zukunftschancen spreche, wenn ich mit den Kindern über Gehälter spreche, dann kann ich ihnen auch ganz klar sagen, Leute, so funktioniert das, so schaut das aus.“ (Interview 6, 4/12-16). Dadurch

kann sie den Schüler*innen eine anschauliche und anwendungsorientierte Perspektive im Fach Geographie bieten. Sie führt weiter aus: „Was mir auch sehr geholfen hat, ist, ich habe in meinem Studium Jobs gemacht, die für die Klientel, die ich unterrichte, relevant sind. Ich habe im Hotel gearbeitet, das ist ein Job, den sie ergreifen können. Ich habe im Büro als Assistentin gearbeitet, das sind greifbare Jobs für sie. Das heißt, ich kann ihnen da ganz klar einfach schildern, wie das ist. Bei anderen Quereinsteiger, wenn du eine Kunststudentin hast, ja, eh schön, aber das ist halt für die Klientel, die ich unterrichte, nicht greifbar.“ (Interview 6, 4/17-22). Es ist ihr ein besonderes Anliegen, den Unterricht an der Lebensrealität der Schüler*innen auszurichten. Sie zeigt ihnen konkrete Berufsperspektiven auf, die für sie erreichbar sind. Diese anwendungsorientierte Herangehensweise hilft den Schüler*innen, eine bessere Vorstellung von ihren eigenen beruflichen Möglichkeiten zu entwickeln und realistische Zukunftsperspektiven zu erkennen.

Ein deutlicher Transfer fachlicher Expertise in den Schulkontext zeigt sich bei drei Teilnehmenden, die zuvor in der Erwachsenenbildung als Sprachtrainer*innen gearbeitet haben. Gemeinsam ist den Befragten, dass sie durch ihre Erfahrungen in der Erwachsenenbildung über eine fundierte fachliche und methodische Expertise verfügen, die sie erfolgreich in den schulischen Kontext übertragen können. So beschreibt eine Quereinsteigerin ihre Erfahrungen: „Ansonsten, Gemeinsamkeiten im Sinne von der Erwachsenenbildung ist es natürlich ich hab dort unterrichtet und ich unterricht jetzt. Es ist halt ein anderer Klientel, aber ich unterrichte im Prinzip gleich (...) Ich benutze die gleichen Materialien, ich gehe mit den Kindern natürlich, also mit den kleineren Kindern anders um als mit Erwachsenen. (...) Man vermittelt es vielleicht ein bisschen anders.“ (Interview 6, 9/14-21). Hier wird deutlich, wie die grundlegenden Unterrichtsprinzipien und Materialien aus der Erwachsenenbildung in den Schulunterricht übernommen werden, wobei die Anpassung an die Altersgruppe berücksichtigt wird. Ein weiterer Quereinsteiger hebt hervor, dass er vor allem die praktischen Aspekte des Unterrichtens aus der Erwachsenenbildung transferiert hat, die ihm im schulischen Kontext zugutekommen: „Aber das Unterrichten, die Praxis durchs Unterrichten, das Erklären, die Geduld, das ist etwas, was ich mitgenommen habe.“ (Interview 4, 8/30-31). Diese transferierten Fähigkeiten sind wesentliche Bestandteile des Unterrichtens, die auf unterschiedliche Zielgruppen adaptiert werden können.

Ein weiterer Aspekt in der Unterrichtsgestaltung von Quereinsteiger*innen, besonders aus der Erwachsenenbildung, der den Transfer fachspezifischer Expertise betont, ist der flexible Umgang mit Lehrmaterialien. Sie betonen, dass es für sie nicht ausreicht, einfach einem vorgegebenen Lehrbuchsystem zu folgen:

„Es gibt Kollegen, die arbeiten einfach nach Buch. Also wir haben das More-Buch und die gehen wirklich ein Exercice nach dem anderen durch. Und wenn das fertig ist, beginnt das nächste Kapitel. Und ich habe aber ein bisschen einen anderen Ansatz, weil ich kann mir nicht vorstellen, dass es Sinn und Zweck ist, einfach ein Buch fertig zu machen oder zwei Bücher und wenn ich sehe, es herrscht Bedarf, dann setze ich mich hin und erstelle dann immer diese Zusatzaufgaben, wo wir jetzt zum Beispiel Adjektivsteigerungen auf Englisch machen und ich sehe, da gibt es Schwierigkeiten, dann lasse ich das nicht so, sondern sie bekommen dann auch zusätzliche Aufgaben von mir niedergeschrieben.“ (Interview 4, 21/7-15).

Das Zitat veranschaulicht, wie Quereinsteiger*innen ihre fachspezifische Expertise in den Unterricht einbringen und dadurch eine individuell angepasste Gestaltung ermöglichen. Ihr flexibler Umgang mit Lehrmaterialien zeigt, dass sie gezielt eigene didaktische Ansätze entwickeln, um den Unterricht besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abzustimmen und dabei über traditionelle Schulbuchkonzepte hinauszugehen.

Des Weiteren begünstigt der Transfer von fachspezifischem Wissen und Materialien aus der Erwachsenenbildung eine erleichterte Stundenvorbereitung: „Es hat es mir vom reinen Unterricht her erleichtert. Also ich bin jetzt nicht 60 Stunden in der Woche gestanden und habe vorbereitet, weil ich hatte einfach schon Sachen.“ (Interview 6, 2/34-3/2). Die befragten Quereinsteiger*innen bringen zahlreiche Materialien aus ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung mit, die sie erfolgreich im schulischen Kontext einsetzen. So betont eine weitere Interviewteilnehmerin: „Ich benutze meine eigenen Materialien (...) ich habe sehr viele Bücher, wie du siehst, auch dort von meiner Sprachschule.“ (Interview 3, 9/17-19). Auch eine weitere Quereinsteigerin erklärt: „ich habe halt ein Jahr schon in der Erwachsenenbildung gehabt. Ich hatte schon Materialien, ich hatte schon Ressourcen.“ (Interview 6, 2/33-34). Dieser Transfer von umfangreichen Ressourcen aus der Erwachsenenbildung bieten den

Quereinsteiger*innen wertvolle Unterstützung und erleichtern ihnen den Einstieg sowie die Unterrichtsgestaltung im schulischen Kontext.

Für einige interviewte Quereinsteiger*innen aus Bereichen, in denen sie nur wenige Parallelen zur Lehrtätigkeit erkennen, wie beispielsweise dem Projektmanagement oder der Forstwissenschaft, wird der Transfer von Fachwissen in die Schule als begrenzt oder weniger wichtig eingeschätzt. Ein Quereinsteiger, der zuvor im Projektmanagement tätig war, berichtet, dass er kaum Gemeinsamkeiten zwischen seiner früheren Tätigkeit und der aktuellen Lehrtätigkeit erkennt. Auf die Frage, ob die Arbeit im Projektmanagement Fertigkeiten vermittelt hat, die auch im schulischen Kontext nutzbar sind, antwortet er: „Nein, also würde ich jetzt nicht unbedingt sagen.“ (Interview 5, 3/33). Für ihn spielt das Fachwissen aus seiner vorherigen Karriere im schulischen Umfeld eine untergeordnete Rolle. Auch ein weiterer Quereinsteiger aus der Forstwirtschaft äußert sich kritisch zum direkten Fachwissenstransfer: „Ich glaube, ehrlicherweise, dass das schwierig ist, das in Rahmen zu fassen, (...) weil meiner Meinung nach ist die Lehrer*innentätigkeit eine extrem individuelle, es sind die Situationen unterschiedlich, es kann meine Situation in jedem Jahr anders sein, das war es auch oft, je nachdem welche Schüler*innen ich habe, welche Kolleg*innen, welche Fächer.“ (Interview 7, 5/26-31). Diese Perspektiven lassen erkennen, dass der Fachwissenstransfer für einige Quereinsteiger*innen weniger relevant ist und die Individualität sowie die Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche schulische Kontexte als wichtiger eingeschätzt werden.

Ein weiterer Quereinsteiger hebt hervor, dass die Qualität einer Lehrkraft aus seiner Sicht weniger durch die berufliche Erfahrung bestimmt wird, sondern stark mit dem Charakter einer Person zusammenhängt: „Also ich würde jetzt nicht die Berufserfahrung herbeiziehen, sondern eher schauen, dass man den Charakter dazu hat, diesen Job zu machen, (...) und einen Charakter zu trainieren, finde ich praktisch selber unmöglich.“ (Interview 4, 12/29-33). Diese Perspektive relativiert die Bedeutung des Transfers beruflicher Erfahrung und betont, dass die grundlegenden persönlichen Eigenschaften entscheidend für den Lehrberuf sind.

Ein weiterer Faktor, der den Transfer fachspezifischen Wissens einschränkt, ist die Tatsache, dass viele Quereinsteiger*innen nicht nur in ihren Fachgebieten unterrichten, in denen das erworbene Wissen direkt anwendbar wäre. Oft müssen sie

auch andere Fächer unterrichten, in denen ihr Fachwissen weniger relevant ist. Diese breitere Verantwortung kann es erschweren, das spezifische Wissen aus früheren beruflichen Tätigkeiten zu integrieren, da der Unterricht in anderen Bereichen unterschiedliche Anforderungen und Inhalte mit sich bringt. Mehrere Quereinsteiger*innen berichten von der Erfahrung mehrere Fächer zu unterrichten, in denen sie nicht zertifiziert wurden: „Ich wurde in einem Fach zertifiziert Englisch, aber die Realität ist so, dass ich viele andere zusätzliche Fächer unterrichtete.“ (Interview 3, 2/28-29). Sie führt weiter aus: „wenn man Glück hat, dann wird eine gefragt, was man sich so vorstellen kann, einfach zu unterrichten, aber wenn man Pech hat, dann muss man einfach das Fach unterrichten, egal ob du es kannst oder nicht, du musst es einfach.“ (Interview 3, 3/2-5). Ein weiterer Quereinsteiger betont den geringen Einfluss auf die Zuteilung der Unterrichtsfächer: „Nein, also wir hatten schon Schwerpunkte, die wo wir gesagt haben in die Richtung soll es gehen. Aber im Endeffekt kommst du an eine Schule und dann wird dir gesagt, was du machst.“ (Interview 5, 3/25-27). Auch eine andere Lehrkraft berichtet: „Ich habe aber schon Geschichte unterrichtet, Sport unterrichtet, bisschen Mathe, bisschen Englisch. Schule halt.“ (Interview 6, 1/33-34). Diese Beispiele veranschaulichen, dass Quereinsteiger*innen häufig Fächer unterrichten müssen, die nicht mit ihrem Fachwissen übereinstimmen, was den Transfer fachspezifischer Expertise einschränkt.

8.1.2 Transfer fächerübergreifender sozialer Erfahrung und Werten

Für viele interviewte Quereinsteiger*innen spielt der direkte Transfer fachspezifischer Expertise eine untergeordnete Rolle. Der eigentliche Mehrwert ihrer beruflichen Vorerfahrung liegt für sie bei übergeordneten, fächerübergreifenden Kompetenzen und sozialen Fähigkeiten. Aspekte wie kommunikative Stärke, Problemlösungskompetenz oder der Umgang mit unterschiedlichen Menschen in früheren beruflichen Kontexten erweisen sich für ihre Tätigkeit als Lehrkraft als besonders relevant. Die Analyse der Interviews ergibt, dass alle befragten Quereinsteiger*innen, unabhängig von ihren unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, umfassende Erfahrungen im Umgang mit Menschen und in sozialen Kontexten mitbringen, auch jene, die nicht unmittelbar in pädagogischen Bereichen tätig waren.

Ein Quereinsteiger reflektiert die Bedeutung unterschiedlicher Stationen für die Entwicklung seiner sozialen Kompetenzen: „Aber es gibt sicher Sachen, die geholfen haben, dass schon und das waren wahrscheinlich die Tätigkeiten, die ich da teilweise

neben meinem Studium ausgeführt habe, also Bademeister (...), aber mehr wahrscheinlich das, dass ich viel in Vereinen aktiv war und dort auch Verantwortung übernommen habe, ob man war Landjugend zum Beispiel, wo wir im Ort in einem Jugendverein waren. (...) Da viel mit Gruppen agiert habe, diese Gruppen auch geführt habe. Das hat mir wahrscheinlich viel geholfen, denke ich.“ (Interview 7, 6/3-10). Zudem war er auch in einer Haftanstalt tätig und berichtet dazu: "Und das hat mir sicher geholfen im Hinblick dessen, weil ich diese Leute in diesem Zuge ganz gut kennengelernt habe und auch deren Geschichten kennengelernt habe und daraus viel Sinn in meiner Arbeit hier gefunden habe.“ (Interview 7, 7/13-15).

Einige Quereinsteiger*innen heben hervor, dass sozial geprägte Erfahrungen ihren Einstieg in den Lehrberuf erleichtert haben. So berichten sie von früherer Arbeit mit Kindern, etwa durch Nachhilfeunterricht (Interview 3, 1/25). Auch eine Auslandserfahrung und die Beteiligung an einem sozialen Projekt wird als wertvolle Vorbereitung empfunden: „Und bin dann zuerst nach, für ein halbes Jahr nach Ghana, wo ich in einer Organisation gearbeitet habe, wo ich ein Curriculum erstellt habe für Straßenkinder, dass sie innerhalb von drei Monaten fit werden für die Schule.“ (Interview 2, 1/33-2/2). Diese Beispiele zeigen, wie vielfältig die beruflichen Vorerfahrungen der Quereinsteiger*innen sind. Insgesamt bietet ihre breite Palette an sozial geprägten Erfahrungen zahlreiche Ansätze, wie fächerübergreifende soziale Kompetenzen im schulischen Umfeld eingesetzt werden können. Dazu zählen der Umgang mit benachteiligten Gruppen sowie praktische Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Folgendes Zitat verdeutlicht ebenso den Transfer fächerübergreifender Fähigkeiten, die Quereinsteiger*innen aus ihren vorherigen Berufserfahrungen in den Schulkontext übertragen: „Und in die andere Richtung war es dann so, dass ich bei der Unternehmensberatung auch noch mal festgestellt habe, was ich mitnehmen kann in die Schule, weil es bei dieser Unternehmensberatung ging es ganz spezifisch darum, wie binde ich den Kunden an die Firma. Und das habe ich schon mitgetragen in die Schule, da mir noch mal zu überlegen, okay, wie hole ich die Schüler gut ab (...) Ich komme aus einem sehr analytischen Bereich, sehr klar es mit dem Kopf durchzudenken. Und in der Unternehmensberatung habe ich noch einmal realisiert, dass das super wichtig ist, dass mir das hilft, in der Schule so zu denken, da auch einfach pragmatischer zu sein und auch strukturierter zu sein.“ (Interview 2, 9/3-14).

Diese Fähigkeiten lassen sich auf die Schulrealität übertragen, indem es darum geht, die Schüler*innen zu motivieren, ihr Vertrauen zu gewinnen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der sie sich wohlfühlen und diszipliniert verhalten.

Ein weiteres verbindendes Merkmal bei den befragten Quereinsteiger*innen ist eine starke Werteorientierung, die sich sowohl im pädagogischen Ansatz als auch im beruflichen Selbstverständnis zeigt. In ihren früheren Tätigkeiten haben sie ein tiefes Verständnis für Verantwortung, Respekt und Unterstützung entwickelt. Diese Werte prägen ihr Handeln als Lehrkräfte und fließen in ihre Arbeit ein. Sie bringen eine Haltung mit, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und die ganzheitliche Entwicklung der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Ein Quereinsteiger, der zuvor in der Erwachsenenbildung tätig war, erläutert die Relevanz von Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektive von Schüler*innen zu versetzen: „Empathie, das ist der Schlagwort schlechthin, wenn du dich ein bisschen in die Rolle der Kids versetzen kannst: ‚Ja, ich weiß wie das ist, wenn man zum Beispiel nicht unbedingt motiviert ist, du bist vielleicht ein guter Schüler, aber auch du hast irgendwann mal einen Scheißtag.‘“ (Interview 4, 29/17-20). Ein weiteres Beispiel für diese Werteorientierung ist die Darstellung einer Quereinsteigerin, die schnell erkannte, dass ein respektvoller und empathischer Umgang die Grundlage für eine positive Lernatmosphäre bildet. Sie zieht einen Vergleich: „Was ich schnell erkannt habe oder was für mich irgendwie Sinn gemacht hat, war, dass ich, ich finde, wie du in den Wald reinrufst, so kommst wieder raus und es trifft zu 100 Prozent zu bei der Schule.“ (Interview 2, 7/25-27). Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Einstellung und das Verhalten der Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf die Beziehung zu den Schüler*innen haben.

Für viele Quereinsteiger*innen steht das Wohl der Schüler*innen im Mittelpunkt ihrer Arbeit: „Bei mir kommt immer das Kind zuerst.“ (Interview 7, 6/32). Sie sehen ihre Aufgabe nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern in einem ganzheitlichen Ansatz, der auch die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt: „Und die erste und wichtigste Aufgabe ist es dafür zu sorgen, dass es diesen Kindern in der Schule gut geht und dass sie, dass sie eben das Umfeld haben, um überhaupt lernen zu können.“ (Interview 6, 19/28-30). Besonders in herausfordernden sozialen Kontexten, wie etwa in Mittelschulen, geht die Rolle der Lehrkraft über das klassische Unterrichten hinaus. Eine Quereinsteigerin reflektiert ihre vielfältigen Rollen: „Ich bin ja nicht nur Lehrerin, ich bin teilweise Sozialarbeiterin, ich bin Psychologin, ich bin Mama,

ich bin alles, wie es gerade fällt. (...) es geht darum, dass es den Kindern gut geht.“ (Interview 6, 19/18-20). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Quereinsteiger*innen ihre sozialen Werte gezielt in den Schulkontext einbringen. Sie nutzen ihre Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten, um eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Der Transfer dieser Fähigkeiten ermöglicht es ihnen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen zu adressieren und eine ganzheitliche Unterstützung zu bieten.

Ein weiteres zentrales Merkmal, das aus den beruflichen Vorerfahrungen der Quereinsteiger*innen hervorgeht, ist der ausgeprägte Fokus auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen. Viele der befragten Quereinsteiger*innen haben in ihren früheren Tätigkeiten gelernt, flexibel auf unterschiedliche Lebensrealitäten und Bedürfnisse von Menschen einzugehen. Die Interviewten betonen, dass ihre Herangehensweise an den Unterricht und ihre berufliche Praxis darauf basieren, die Individualität der Schüler*innen anzuerkennen. Ein Quereinsteiger berichtet. „Und das ist sicher was, wo ich sehr viel anders machen kann als Kollegen oder halt, wo ich meine Vorstellungen sicher leben kann, ja, weil ich halt sage, ich will nicht, dass die mir irgendeinen Stehsatz aufsagen, wo ich sag: ‚was hast du gerade gesagt, in deinen Worten‘ und dann ist meistens aus und dann sage ich: ‚okay, dann red man halt eine Stunde drüber, was das Wort Landschaft bedeutet‘, gar nicht so einfach, wenn man keine anderen komplizierten Worte verwenden kann und machen eben so einen Glossar usw. und arbeiten halt langsamer, Mut zur Lücke.“ (Interview 5, 11/17-23). Aus Sicht der befragten Quereinsteiger*innen arbeiten traditionelle Lehrkräfte stärker am Lehrplan orientiert und folgen einem bestimmten Tempo bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs. Im Gegensatz dazu nehmen sich viele der Befragten bewusst mehr Zeit, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen nicht nur Inhalte wiedergeben, sondern diese tatsächlich verstehen und anwenden können. Ein weiterer Quereinsteiger beschreibt diesen Ansatz folgendermaßen: „Aber ich nehme immer schon mehr Zeit und da bin ich vielleicht langsamer als die anderen.“ (Interview 4, 21/29-30). Diese flexible und schüler*innenzentrierte Herangehensweise ist ein Beispiel für den ganzheitlichen Ansatz, bei dem der Unterricht nicht nur auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet ist, sondern darauf, den Schüler*innen

nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen und ihre individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen.

8.2 Transfer berufsübergreifender Erfahrung

Die Tätigkeit als Lehrkraft erfordert neben den fachspezifischen und didaktischen Anforderungen auch zahlreiche weitere Kompetenzen, die über die direkte Unterrichtspraxis hinausgehen. Besonders für Quereinsteiger*innen ist es entscheidend, ihre bereits erworbenen berufsübergreifenden Erfahrungen in den Schulkontext zu transferieren, um sich erfolgreich im neuen Arbeitsalltag zu integrieren. Dazu gehören insbesondere eine gewisse Altersreife, aber auch interpersonelle Fähigkeiten wie Kommunikation, Konfliktlösung, Netzwerken, sowie organisatorische Kompetenzen, die den Schulbetrieb strukturieren und erleichtern. Diese Aspekte betreffen nicht nur den Umgang mit Schüler*innen, sondern auch die Zusammenarbeit im Kollegium, die Schulorganisation und die eigene berufliche Positionierung innerhalb der Schule.

8.2.1 Berufliche Routine und Lebensreife

Eine bedeutende berufsübergreifende Ressource für Quereinsteiger*innen im schulischen Kontext ist ihre Alters- und Berufserfahrung, die ihnen hilft, mit den vielfältigen Anforderungen des Lehrer*innenberufs souverän umzugehen. Im Vergleich zu traditionellen Lehrkräften, die häufig unmittelbar nach dem Studium in den Beruf einsteigen, profitieren die interviewten Quereinsteiger*innen von einer größeren Lebenserfahrung und einer gewissen beruflichen Routine. Ein Quereinsteiger betont, dass ihn seine langjährige Arbeit mit Jugendlichen in schwierigen sozialen Kontexten, sowie sein Alter im Allgemeinen darauf vorbereitet haben, herausfordernde Verhaltensweisen besser einzuordnen und angemessen und selbstsicher darauf zu reagieren: „Ich meine ich habe ein gewisses Lebensalter auch, ich war 17 Jahre im Jugendzentrum, ich habe davor studiert. (...) auch im Jugendzentrum habe ich angefangen, da war ich 30 und habe einen gewissen Altersabstand gehabt. Ich kann mir vorstellen, wenn du als Lehrer, Lehrerin mit Anfang Mitte 20 da reinkommst (...) dich das schon ein bisschen auch einschüchtern oder irritieren kann (...) Das ist mir nicht neu, das kenne ich auch aus anderen eben beruflichen Zusammenhängen.“ (Interview 1, 6/13-19).

Ebenso stellt eine realistische Einstellung zum Arbeitsaufwand im Schulkontext einen wichtigen Transfer der Quereinsteiger*innen dar. Ihre Erfahrungen aus früheren beruflichen Stationen haben sie darauf vorbereitet, dass die Lehrtätigkeit weit über den Unterricht hinausgeht und eine hohe Eigenverantwortung erfordert. „Was mir da geholfen hat, war, dass ich nicht naiv an die Sache gegangen bin, also mir war dann schon klar, dass es sehr arbeitsintensiv sein wird. Ich arbeite, seitdem ich 16 bin, also ich habe immer ein Ferialpraktikum gemacht, ich habe immer während des Studiums gearbeitet, das heißt, ich scheue mich nicht vor Arbeit. Das hat mir geholfen.“ (Interview 2, 6/17-20). Diese Einstellung zeigt sich insbesondere in der Fähigkeit, Belastungen realistisch einzuschätzen und sich pragmatisch darauf einzustellen. „Also mich hat nicht so die Realitätsklatsche erwischt. Das habe ich bei anderen bemerkt, dass es oft das Problem war. Ich bin nicht davon ausgegangen, dass mich 25 Augenpaare anschauen und wissbegierig darauf warten, dass ich ihnen jetzt über Mathematik erzähle. Das war mir schon bewusst, dass das nicht so sein wird und es war eben auch nicht so.“ (Interview 2, 3/21-24).

Darüber hinaus ermöglichen die beruflichen Vorerfahrungen, neue Anforderungen mit einer gewissen Routine und Gelassenheit anzugehen. Ein Quereinsteiger beschreibt diesen Unterschied zu Berufsanfänger*innen wie folgt: „Man hat halt einfach so natürlich einfach die Routine, die man im Arbeiten hat irgendwann, (...) also natürlich ist das was anderes, als wenn man mit 19 irgendwo anfängt, oder wenn man dann halt mit 30 wo anfängt. Man hat halt schon 5, 7, 8 verschiedene Arbeitsstellen gesehen.“ (Interview 5, 4/27-30). Diese professionelle Gelassenheit, die aus der beruflichen Routine und einer gewissen Altersreife resultiert, wird als klarer Vorteil gegenüber Berufseinsteiger*innen genannt, die direkt nach dem Studium in den Schuldienst wechseln und sich erst an den Arbeitsalltag gewöhnen müssen.

Die beruflichen Erfahrungen gewährleisten den Quereinsteiger*innen eine gewisse berufliche Gelassenheit und Flexibilität: „ich finde, ich hatte auch eine größere Lockerheit. Leute, die ein Lehramtsstudium einfach nur haben, haben ein bisschen so diesen Stress, (...) dass die Alternativen fehlen. Diesen Druck hatte ich halt überhaupt nicht. Ich wusste immer, dass ich mit meinen Studien, die ich abgeschlossen habe, dass ich danach mehr Möglichkeiten hab. Selbst wenn es mir nicht gefallen würde.“ (Interview 2, 5/20-25). Dieses Zitat unterstreicht, wie die befragten Quereinsteiger*innen nicht nur mit einer gewissen Lockerheit in die Lehrtätigkeit

gehen, sondern im Gegensatz zu traditionellen Lehrkräften, die häufig nach dem Studium einem festen Karriereweg im schulischen Kontext folgen, auch die Gewissheit mitbringen, dass ihre berufliche Laufbahn bei Bedarf auch in anderen Bereichen fortgeführt werden kann.

8.2.2 Transfer interpersoneller Fähigkeiten

Interpersonelle berufsübergreifende Fähigkeiten spielen für Quereinsteiger*innen ebenso eine entscheidende Rolle. Der Aufbau und die Pflege von Beziehungen, eine klare und wertschätzende Kommunikation sowie die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen, sind essenziell für die Arbeit im schulischen Umfeld und beruhen häufig auf Erfahrungen aus früheren beruflichen Kontexten. Wie eine Quereinsteigerin und Absolventin des Studiengangs Transkulturelle Kommunikation betont: „Ich glaube, meine beste Fertigkeit, die ich habe oder auch gelernt habe und jetzt umsetze das ist die Kommunikation (...) Und die Qualität, das ist meine Überzeugung, die Qualität des Unterrichts ja sehr stark davon abhängt, wie gut du mit deinem Partner, Partnerin kommunizierst und Abläufe koordinierst. (...) Kommunikation, ich glaube, das ist das, was ich im Zuge meiner vorherigen Erfahrungen und Ausbildungen sehr gut hinbekommen habe.“ (Interview 3, 4/9-15). Ebenso wird in Bezug auf Konfliktlösestrategien Kommunikation als zentraler Aspekt betrachtet. Ebendiese Quereinsteigerin führt weiter aus: „Ja, ich glaube Schlüssel ist Kommunikation. Ich glaube nicht, dass man bei jeder Kleinigkeit zu der Direktorin gehen muss. Ich bin der Überzeugung, man muss zuerst mit der betroffenen Person reden, Fragen stellen, Nachfragen, und versuchen zu verstehen, warum die Person so und so getan hat oder dass und das gesagt hat. (...) ich glaube, der Schlüssel zu jedem Konflikt oder zu der Lösung von jedem Konflikt ist auch eine offene Kommunikation.“ (Interview 3, 13/30-14/2). Der aktive Austausch ermöglicht die Entwicklung nachhaltiger Lösungen und die Förderung eines konstruktiven Schulklimas. Dabei kommen kommunikative Fertigkeiten zum Tragen, die aus anderen beruflichen Kontexten transferiert wurden.

Des Weiteren stellt auch das Netzwerken und der gekonnte Umgang mit verschiedenen Persönlichkeiten im Schulkontext eine bedeutende interpersonelle Ressource dar. Eine Lehrkraft beschreibt, dass es wichtig ist, sich innerhalb des Kollegiums gut zu positionieren: „Es ist sehr viel Networking (...). Wenn man das kann, wenn man mit jedem relativ gut kann (...), dann kriegt man das, was man will. Aber das ist eine Kunst, die man hat oder nicht hat, erlernen kann oder nicht erlernen kann,

ich weiß es nicht. Aber es ist auf jeden Fall eine Kunst, die man können sollte, wenn man in der Schule überleben möchte.“ (Interview 6, 14/18-25). Ebendiese Quereinsteigerin zieht auch den Vergleich zu ihrer Arbeit im Hotel: „Im Hotel ist es halt, man muss halt mit jedem Gast zurechtkommen, und ich hatte auch im Büro damals schwierige Kolleginnen, also eine schwierige Chefin. Jo, es ist in der Schule noch vielleicht ein bisschen extremer.“ (Interview 6, 14/30-32). Dieses Beispiel veranschaulicht, wie essenziell der Transfer von Netzwerkarbeit und der Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeiten aus anderen beruflichen Kontexten, wie etwa der Hotelbranche, für Quereinsteiger*innen im Schulkontext sein kann.

Schließlich lässt sich feststellen, dass auch Durchhaltevermögen und Überzeugungskraft wichtige interpersonelle Fähigkeiten sind, die den Schulalltag erleichtern. Eine Quereinsteigerin, die ein neues Konzept in ihrer Schule eingeführt hat, beschreibt: „Und ich glaube, dass mir da auch das geholfen hat, dass was ich gelernt habe oder noch mal verstärkt habe in der Unternehmensberatung oder auch schon in den Berufen davor, dass ich dann einfach nicht so schnell aufgebe. Und das war schon ein langer Kampf, das durchzusetzen, die Leute zu überzeugen, dass dieses Projekt funktionieren könnte.“ (Interview 2, 10/13-17).

Insgesamt wird aus den Aussagen der Teilnehmenden deutlich, dass interpersonelle Kompetenzen aus ihrer Sicht langfristig entscheidend für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn im schulischen Kontext sind. Eine starke Kommunikationsfähigkeit und strategisches Netzwerken werden von ihnen als essenzielle Fähigkeiten betrachtet, um sich in der Schule zu behaupten und aktiv mitzuwirken.

8.2.3 Transfer organisatorischer Fähigkeiten

Fast alle befragten Quereinsteiger*innen bringen aus ihren vorherigen beruflichen Tätigkeiten wertvolle organisatorische Fähigkeiten mit, die sich direkt auf den Schulkontext transferieren lassen. Diese organisatorischen Kompetenzen stellen den zentralsten Transfer in dieser Arbeit dar und werden im späteren Verlauf der Arbeit weiterhin eine bedeutende Rolle spielen.

Zwei der Quereinsteiger*innen haben sich beispielsweise zuvor selbstständig gemacht, indem sie eigene Sprachschulen gründeten und führten (Interview 3, Interview 4). Dabei waren sie nicht nur für den Unterricht verantwortlich, sondern übernahmen auch administrative Aufgaben und kümmerten sich um die wirtschaftliche

Leitung. Im schulischen Kontext sind organisatorische und unternehmerische Fähigkeiten von besonderer Relevanz. Sie unterstützen die effiziente Koordination komplexer Abläufe im Schulalltag und die Organisation administrativer Tätigkeiten. Auch in anderen beruflichen Kontexten spielten organisatorische Aufgaben eine zentrale Rolle. So war eine Quereinsteigerin zuvor als Assistentin der Geschäftsführung in einer Personalvermittlungsfirma tätig: „Früher hatte ich eine Verantwortung (...) im Büro und im Hotel. Da hast du halt mehr Verantwortung im Sinne von, die Arbeit muss halt laufen, damit der Betrieb läuft, da war ich halt eher in der Basis tätig.“ (Interview 6, 9/27-30). Ihre Verantwortlichkeit umfasste die Sicherstellung effizienter organisatorischer Prozesse. Die Fähigkeit, Arbeitsabläufe zu strukturieren und die täglichen Herausforderungen zu meistern, zählen zu wertvollen Ressourcen, die sie in ihre neue Tätigkeit im Schulwesen einbrachte.

Ein weiterer Quereinsteiger, der zuvor Politikwissenschaften studierte sammelte Erfahrung im Projektmanagement einer NGO, wo er sich mit der Planung und Umsetzung von Projekten befasste. Er beschreibt, dass er in der Schule oft organisatorische Tätigkeiten übernommen hat: „Wenn man dann halt irgendeinen Bullshit ausfüllen muss für irgendwelche Projektanträge, habe das oft ich gemacht, weil ich das gleiche, dass man einfach sagen kann, auch komplizierter sagen kann in einem Projektsprech oder wenn man E-Anträge macht oder so. Das habe ich halt schon gemacht.“ (Interview 5, 3/34-4/4). Diese Erfahrung verdeutlicht, dass die in administrativen Tätigkeiten erworbenen Fähigkeiten Quereinsteiger*innen dabei helfen, auch im schulischen Kontext organisatorische Anforderungen souverän zu bearbeiten.

Der Transfer organisatorischer Fähigkeiten in den Schulkontext äußert sich dabei auch in der Übernahme spezifischer Rollen und Aufgaben durch Quereinsteiger*innen, die nicht nur den Unterricht, sondern auch die gesamte Schulorganisation betreffen. Diese Aufgaben, die häufig administrative, koordinierende und führende Elemente beinhalten, spiegeln die beruflichen Vorerfahrungen der Quereinsteiger*innen wider. Ein Beispiel für diesen Transfer ist die Tätigkeit im Stundenplanteam. Drei Quereinsteiger*innen berichten, dass sie mit der Planung des Stundenplans für die Schule betraut wurden: „Also ich bin im Team für den Stundenplan, wo mir auch, glaube ich, das hilft, dass ich einen anderen Background habe, weil es da viel darum geht, dass man das irgendwie, dass man da strukturiert arbeitet und sich das gut

überlegt, wie man das am besten angeht.“ (Interview 2, 11/6-10). Diese Aufgabe erfordert organisatorisches Geschick und die Fähigkeit, verschiedene Aspekte wie Zeitplanung, Ressourcenmanagement und Teamkoordination gezielt zu berücksichtigen. Ein weiterer Quereinsteiger berichtet: „Und in der Administration, die man ja hier auch machen muss, hilft mir das schon, dass ich halt als Kanzlei oder Sekretär gearbeitet habe. Also diese Dinge sind schon hier. Ich kann diese Dinge sehr schnell erledigen, wo ich auch sehe, dass nicht alle so schnell sind.“ (Interview 7, 6/13-16). An anderer Stelle führt er weiter aus: „Auf der anderen Seite habe ich aber auch in einem Verein, der [Name] heißt, eigentlich den Wiener Standort davon in der Geschäftsführung geleitet. Das heißt, ein bisschen Personalführungsaufgaben gehabt, viel Organisation gemacht eigentlich für den Verein. Und das kann ich hier wieder gut nutzen“ (Interview 7, 7/31-34). Diese Fähigkeit zur schnellen und effizienten Bearbeitung administrativer Aufgaben ist ein weiteres Beispiel dafür, wie Quereinsteiger*innen ihre früheren beruflichen Erfahrungen auf die Schulrealität transferieren.

8.2.4 Arbeitsmoral und Engagement

Die interviewten Quereinsteiger*innen weisen insgesamt eine ausgeprägte Arbeitsmoral auf, die sie aus ihren beruflichen Vorerfahrungen entwickeln konnten und die sie in den schulischen Kontext einbringen. Viele von ihnen haben in vorherigen Berufen gelernt, Verantwortung zu übernehmen, sich selbstständig zu organisieren und auch unter Herausforderungen professionell zu agieren. Diese Eigenschaften erweisen sich als wertvolle Ressourcen im Lehrberuf, können aber gleichzeitig zu einer deutlichen Belastung führen.

Wie bereits angedeutet, zeichnet sich die berufliche Praxis vieler Quereinsteiger*innen durch ein verstärktes Engagement aus, das über den Unterricht hinausgeht. Dieses hohe Maß an Einsatzbereitschaft, besonders in organisatorischen Bereichen, wird sowohl von den Kolleg*innen als auch von der Schulleitung geschätzt. Es kann aber auch zu einer Mehrfachbelastung führen. Einige Interviewte berichten, dass sie durch die Vielzahl ihrer Verantwortlichkeiten an ihre Belastungsgrenzen geraten. So erläutert eine Quereinsteigerin in Bezug auf die Übernahme von unterschiedlichen Aufgaben: „Ich sage immer ganz schnell Ja, um dann drauf zu kommen, hoppala, ich mache viel zu viel.“ (Interview 2, 11/5-6). An anderer Stelle führt sie weiter aus: „Also allgemein von der Schulleitung war dieses, dieser Gedanke von: ‚Ah ja, [Name] macht das eh!‘

eben, weil ich mich auch für viele Sachen melde und das auch gerne mache. Die Erwartungshaltung und dann aber auch so ein bisschen dieses Abwälzen. Also ich finde gerade die letzten Jahre waren ein bisschen herausfordernd.“ (Interview 2, 16/17-21).

Gleichzeitig betonen viele Quereinsteiger*innen, dass sie gerne Verantwortung übernehmen und Freude an ihren zusätzlichen Aufgaben haben. Sie schätzen die Möglichkeit, aktiv an der Schulentwicklung mitzuwirken und ihre beruflichen Vorerfahrungen einzubringen: „Naja, ich übernehme gerne Verantwortung, ich glaube, gefällt mir eigentlich, sagen wir, ein bisschen Bestätigung oder Wertschätzung, die ich darin finde, wenn ich mich sehe, okay, man findet mich für ein Amt geeignet und ist dann vielleicht auch zufrieden damit, wie ich das ausführe.“ (Interview 7, 19/3-7). Daraufgehend reflektiert die Person: „Vielleicht sollte ich irgendwann anfangen, wieder welche abzugeben. Irgendwann wird es ein bisschen viel und dann kann es sein, dass man nicht mehr zufrieden ist mit dem, wie man es erfüllt. Da bin ich gerade an so einem Punkt, wo ich drüber nachdenke, was von den Dingen ich gerade abgeben könnte, weil momentan ist es so, dass es mir einfach ein bisschen viel ist.“ (Interview 7, 19/14-18).

Eine Quereinsteigerin sieht die damalige Selbstständigkeit als Erklärung für ihr Engagement und hohen Ansprüche: „Aber dann, als ich selbstständig geworden bin, dann, ja, weil plötzlich, ich habe ein Unternehmen, ich musste Kunden suchen und ich ging zu den Firmen. Manchmal fühlte ich mich auch ein bisschen unsicher und ja, als selbstständig muss man zuverlässig sein und hohe Ansprüche an sich selbst haben, weil anders geht es nicht, wenn man erfolgreich ein Unternehmen führen will. Und dass die anderen dich ernst nehmen. Ja, da muss man sich selber hohe Anforderungen stellen.“ (Interview 3, 14/31-15/3).

Die hohe Arbeitsmoral der Quereinsteiger*innen stelle eine wertvolle Ressource für den Schulalltag dar. Sie resultiert aus beruflichen Erfahrungen, in denen Eigenverantwortung, Belastbarkeit und Engagement eine zentrale Rolle spielen. Jedoch kann dieser hohe Einsatz auch zu negativen Folgen führen. Die übermäßige Übernahme von Aufgaben kann schnell zu einer Belastung führen. Einige Quereinsteiger*innen berichten von der Herausforderung, den Anforderungen gerecht zu werden, was sich auf ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit auswirken kann.

Der Transfer beruflicher Vorerfahrungen in den schulischen Kontext stellt für Quereinsteiger*innen eine zentrale Ressource dar, die sowohl ihre berufliche Integration als auch ihre Wirksamkeit im Unterricht und in der Schulorganisation beeinflusst. Diese Ressourcen umfassen sowohl fachliche als auch übergeordnete Fähigkeiten, die für den Lehrberuf von entscheidender Bedeutung sind. Fachspezifische Expertise spielte in den Interviews eine untergeordnete Rolle. Vielmehr sind es die übergreifenden Fähigkeiten und die berufliche Reife, die Quereinsteiger*innen in ihrer schulischen Arbeit besonders auszeichnen. Insbesondere der Transfer organisatorischer Fähigkeiten, aber auch interpersonelle soziale Fähigkeiten stellen eine wertvolle Ressource dar. Die vielfältigen Erfahrungen aus vorherigen Berufsfeldern, sei es im Bereich der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, im Projektmanagement oder Unternehmensberatung und ihre Lebensreife ermöglichen es Quereinsteiger*innen mit einer gewissen Routine im Schulumfeld zu agieren. Ein weiterer wichtiger Faktor ist ihre Arbeitsmoral. Ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und ihr Engagement tragen dazu bei, dass sie nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Schulorganisation eine wichtige Rolle spielen.

8.3 Anpassungsprozesse und Herausforderungen

Obwohl berufliche Vorerfahrungen als wertvolle Kompetenzen für das Schulsystem betrachtet werden können, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass nicht alle Fähigkeiten und Routinen unmittelbar transferierbar sind. Quereinsteiger*innen sind häufig mit Abläufen und Prozessen aus anderen Berufsfeldern vertraut und bringen entsprechend geprägte Erwartungen an die schulische Organisation mit. Diese Erwartungen können jedoch nicht immer erfüllt werden, was zu Irritationen und Anpassungsschwierigkeiten führen kann. Die Interviews verdeutlichen, dass insbesondere in den ersten Monaten Unsicherheiten, Überforderung und Frustration auftreten, sowohl im Hinblick auf organisatorische Herausforderungen als auch in Bezug auf die pädagogische Praxis und die notwendige Anpassung der eigenen Rolle. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit diesen Anpassungsprozessen und den damit verbundenen Herausforderungen, denen Quereinsteiger*innen auf ihrem Weg in den Lehrberuf begegnen.

8.3.1 Strukturelle Herausforderungen und Anpassungen im Übergang

Der Einstieg in das Schulsystem ist für die befragten Quereinsteiger*innen mit vielen Herausforderungen verbunden. Insbesondere die Eingewöhnung in neue strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen verlangt ein hohes Maß an Eigeninitiative, Flexibilität und die Fähigkeit zur schnellen Orientierung. Die Interviews verdeutlichen, dass die ersten Monate oft von Unsicherheiten geprägt sind, weshalb gut unterstützte Anpassungsprozesse eine zentrale Rolle spielen. Eine besondere Herausforderung für die befragten Quereinsteiger*innen stellt jedoch die oft fehlende strukturierte Einarbeitung dar. Viele der Interviewten berichten, dass sie sich in den ersten Wochen an der Schule allein gelassen fühlten. Da sie aus ihren vorherigen Berufsfeldern meist klare Einarbeitungsprogramme gewohnt sind, empfinden sie das Fehlen solcher Strukturen an den meisten Schulen als besonders herausfordernd.

Die Anfangszeit wird von einigen Quereinsteiger*innen wie folgt beschrieben: „Also, man schmeißt dich so irgendwie so wie ein Kind so, ‚Schwimm!‘, ja, schmeißt dich in das Wasser, ‚Schwimm und schau zu, dass du an das Ziel kommst!‘. So habe ich mich eigentlich gefühlt.“ (Interview 4, 6/6-8). Eine andere Person beschreibt es metaphorisch: „Und ich finde, das erste Jahr beschreibe ich immer sehr gerne als Achterbahnfahrt.“ (Interview 2, 3/25-26). Die fehlende systematische Unterstützung erschwert den Einstieg erheblich und führt dazu, dass sich viele Quereinsteiger*innen zunächst orientierungslos und überfordert fühlen, bevor sie allmählich ihren Platz im schulischen Alltag finden.

Ein zuvor selbstständiger Quereinsteiger vergleicht seine Erfahrung in der Schule mit dem Einarbeitungsprogramm, das er seinen Mitarbeitenden in seiner Firma anbot: „Also wenn ich vergleiche, wie ich meine Firma damals geführt habe, also die Sprachschule, wir haben das komplett anders gemacht. Du wurdest eigentlich bei der Hand genommen. Wir haben dir alles erklärt, wir haben dir alles gezeigt. Wir haben dich herumgeführt, du hast alles erklärt bekommen, wenn du etwas vergessen hast, hast du von uns noch ein Handout bekommen und du konntest dann jeder Zeit nachfragen. So, das gab's hier nicht.“ (Interview 4, 6/9-14). Ein anderer Quereinsteiger führt ebenso aus: „Damals war es sicher zu wenig. Viel zu wenig. (...) Damals, war es sicher, na da gibt es überhaupt kein da kommt jetzt wer und erklärt mal, wo alles ist und so. Überhaupt nicht. Also dieses Onboarding, dass es normalerweise, oder in vielen Firmen halt gibt (...) Da kann man nicht mal sagen, dass ist schlecht gelöst ist,

weil es ist einfach gar nicht gelöst ist. Das gibt es schlicht nicht an den meisten Schulen, was ich so mitkriege.“ (Interview 5, 22/22-31). Hier wird deutlich, dass der Onboarding-Prozess, den die Befragten besonders aus wirtschaftlichen Tätigkeiten kennen, wo eine strukturierte Einarbeitung üblich ist, im schulischen Kontext zwar existiert, jedoch häufig nicht konsequent oder einheitlich umgesetzt wird. In vielen Unternehmen ist eine umfassende Einarbeitung selbstverständlich, während sie in Schulen von den Rahmenbedingungen und der individuellen Schulkultur abhängt.

Das Fehlen einer strukturierten Einarbeitung führt dazu, dass neue Lehrkräfte sich weitgehend selbst organisieren müssen. Informationen bezüglich der Struktur des Schulalltags, der Stundenpläne sowie der Materialbeschaffung werden dabei eher informell vermittelt. „Aber es ist halt, glaube ich, begrenzt die Ressource da gewesen, gerade in dieser ersten Zeit für strukturierte Einschulung in den Bereich, sondern das ist halt dann eher so, man läuft halt einmal mit und in Gesprächen und Nachfragen ergeben sich dann die Abläufe und mal lernt es nach und nach kennen. Wo ich sagen muss, bezüglich mancher Dinge wäre es wahrscheinlich schon hilfreich, ein bisschen mehr und strukturierter das Geschehen zu haben.“ (Interview 1, 5/15-20). Als möglicher Lösungsansatz wird von mehreren Interviewten ein struktureller Leitfaden vorgeschlagen, in dem alle relevanten Informationen zusammengefasst sind: „Es wäre natürlich sehr hilfreich, wenn es so einen Leitfaden gäbe, ein Nachschlagewerk, wo erklärt ist, wenn jetzt gerade niemand verfügbar ist. Wie funktionieren die Dinge hier, wo wende ich mich hin.“ (Interview 1, 14/25-27). Insgesamt wird deutlich, dass einige der Befragten den Übergang in den Lehrberuf als herausfordernd erleben, da die strukturierte Einarbeitung, die sie aus anderen beruflichen Kontexten kennen, im schulischen Bereich oft nicht in gleicher Weise umgesetzt wird.

Eine weitere Herausforderung im Übergang sind die schulischen Rahmenbedingungen, verfügbaren Ressourcen und die Ausstattung der Schulen, die sich oft von den Arbeitsstrukturen in anderen Berufsfeldern unterscheiden. Viele Quereinsteiger*innen berichten von einer unzureichenden technischen Infrastruktur, fehlenden klaren Verwaltungsstrukturen und organisatorischen Hürden, die den Einstieg zusätzlich erschweren. Eine Lehrkraft hebt insbesondere die mangelhafte technische Ausstattung hervor: „Ist eine Ausstattungsfrage, wenn wir erstens ein gutes Verwaltungssystem hätten und nicht eines des dauernd Bugs hat und ständig Probleme macht und auch von der Eingabe-Maske ausschaut wie 1998 Programme

und solche Dinge. Dann würde uns das sehr helfen, wenn unsere Verwaltungskräfte in ausreichender Stundenzahl und ausreichend geschult vorhanden wären, dann würde uns das sehr helfen.“ (Interview 7, 10/32-11/2). Auch räumliche Engpässe sind für einige eine große Herausforderung. So berichtet eine Lehrkraft: „Ich unterrichte zurzeit in der Bibliothek, weil wir keinen Raum haben. Das heißt, wenn ich einen eigenen Klassenraum hätte mit Fächern, mit allem, was man halt braucht, wäre das schon mal super.“ (Interview 6, 7/6-8).

Neben der Ausstattung und den räumlichen Bedingungen stellt die Bürokratie eine weitere Hürde dar. Eine Interviewpartnerin beschreibt den mühsamen Umgang mit administrativen Strukturen: „Ja, die Bildungsdirektion und das Bildungsministerium schränken ein. Das ist einfach die Bürokratie, die einschränkt. Man muss halt bei vielen Dingen herum bitten und betteln. Man ruft irgendwo an und man kommt nirgends weiter. Man möchte irgendwie ein Budget für was oder man möchte was versuchen und es geht nicht. Also es ist mehr die Bürokratie, die einschränkt.“ (Interview 6, 10/26-29). Ebenso werden die Abläufe innerhalb der Schulen als herausfordernd empfunden, insbesondere, wenn Entscheidungen über mehrere Hierarchieebenen getroffen werden müssen. Eine Quereinsteigerin beschreibt diesen Anpassungsprozess wie folgt: „Ich musste loslassen, dass ich Dinge, wenn ich Dinge von meiner Vorgesetzten will, dass das nicht sofort funktioniert. Nicht weil meine Vorgesetzte, das nicht kann, sondern weil die Stufen darüber das nicht schaffen. Man muss gewisse Erwartungshaltungen einfach loslassen, die mehr das Organisatorische betreffen.“ (Interview 6, 5/7-10). Die interviewten Quereinsteiger*innen bringen gewohnte Erwartungen an Infrastruktur, Ressourcen und organisatorische Abläufe aus ihren vorherigen beruflichen Kontexten in den Schulkontext mit, stoßen dort jedoch auf Herausforderungen, da die schulischen Rahmenbedingungen oft nicht mit den gewohnten Strukturen aus ihren vorherigen Berufen übereinstimmen.

Ein weiterer Aspekt, den insbesondere Quereinsteiger*innen aus der Privatwirtschaft betonen, ist das Fehlen von Anreizsystemen, um besonders herausfordernde Aufgaben zu übernehmen. Während in vielen Unternehmen finanzielle oder karrierebezogene Anreize geschaffen werden, um unattraktive Aufgaben attraktiver zu machen, fehlt diese Möglichkeit im Schulsystem. Eine Lehrkraft beschreibt diese Problematik: „Du kannst niemanden einen Anreiz bieten, ein Direktor kann oder eine Direktorin kann keinen Anreiz bieten. Kann nicht sagen ‚He du, ich weiß die Klasse ist

voll org, ich geb dir 500 Euro brutto mehr. Machst es dann?’ Was eigentlich in einem privatwirtschaftlichen Ding so wäre, dass ich sage ich mache eine unliebsame Aufgabe dadurch liebsam, dass ich sie besser entlohne.“ (Interview 5, 23/16-20). Auch eine andere Person bekräftigt den Wunsch nach mehr Anreizsystemen: „Eine Lehrperson, die sich sehr bemüht, kann wirklich für Menschen auch was verändern. Dafür könnte es vielleicht auch mehr Anreize geben. Es gibt abseits von, ich bin intrinsisch motiviert (...) jetzt systematisch eigentlich nicht wirklich einen Anreiz finde ich. Das wäre natürlich eigentlich auch, glaube ich, wertvoll.“ (Interview 7, 12/16-22).

Diese strukturellen Rahmenbedingungen erfordern von Quereinsteiger*innen ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, da sie sich nicht nur in die pädagogische Praxis, sondern auch in ein neues organisatorisches Umfeld einfinden müssen, welches sich häufig von den Erfahrungen aus ihren vorherigen beruflichen Kontexten unterscheidet.

8.3.2 Rollenveränderung

Der Übergang von Quereinsteiger*innen in das Schulsystem erfordert eine grundlegende Anpassung und Neubestimmung ihrer beruflichen Rolle. Besonders herausfordernd ist die veränderte Rollenwahrnehmung, wenn ihre bisherigen beruflichen Haltungen nicht mit den Anforderungen des Schulalltags übereinstimmen. Der Wechsel aus der Jugendarbeit, der Selbstständigkeit oder anderen flexiblen und offenen Arbeitsbereichen in die Umgebung der Schule bringt zahlreiche Veränderungen mit sich. Quereinsteiger*innen müssen dabei ihre bisherigen Erfahrungen und Rollenbilder aktiv reflektieren und ihre Identität als Lehrkraft neugestalten.

Ein Quereinsteiger, der zuvor im Jugendzentrum gearbeitet hat schildert diesen Rollenwandel besonders eindrücklich: „Also das war für mich die Hauptherausforderung, weil im Grunde habe ich ja die gleiche Zielgruppe (...) Und das, was aber ganz anders ist, ist natürlich, welchen Zugang und welche Rolle habe ich. Weil im Jugendzentrum bin ich der [Name] und auf Du der Ansprechpartner (...) Und hier bin ich halt als Sportlehrer (...) und eben mit Sie-Ebene einfach eine andere Art von Bezugspersonen und so weiter. (...) weil im ersten Effekt, wenn jemand so zukommt, ich war immer so im Jugendzentrum ‚Ja, servas ich bin der [Name] wer bist du?’ und bla bla bla. Und hier ist es halt: ‚Ich bin Herr [Nachname] und ich unterricht euch in dem und dem Fach.’ Genau, also da in diese Rolle hineinzuwachsen, hat mir

schon abverlangt.“ (Interview 1, 5/25-6/4). An anderer Stelle beschreibt er die Herausforderung nicht in alte Verhaltensmuster zurückzufallen: „Ich muss einfach aufpassen, dass ich ihnen gegenüber nicht in das Jugendarbeiterverhalten, abdrifte und gleite. Sondern hier geht es um viel um Struktur, viel um Disziplin, auch die notwendig ist damit dann sich Räume öffnen können und so weiter.“ (Interview 1, 6/25-28). Der Rollenwechsel erfordert daher nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine habituelle Anpassung, die bewusst reflektiert und kontinuierlich gesteuert werden muss.

Auch Quereinsteiger*innen aus der Erwachsenenbildung berichten von einer bewussten Reflexion ihrer neuen Rolle und den Herausforderungen, die sich aus den unterschiedlichen Arbeitsweisen ergeben: „Du arbeitest mit Erwachsenen und da ist das Benehmen zum Beispiel komplett anders als bei den Kindern (...) Und das ist trotzdem etwas, wo ich mir denke, wie kriege ich das hin und was ist jetzt meine Rolle. Darf ich jetzt schreien? Das ist etwas, wo ich immer noch nicht den Zugang habe zum Beispiel. Was darf ich machen?“ (Interview 4, 7/23-8/5). Eine andere Quereinsteigerin hebt die veränderte Motivation der Schüler*innen im Vergleich zu ihren Erfahrungen mit Erwachsenen hervor: „Aber es war natürlich schon ein Unterschied, ob du jetzt, ich habe vorher zwischen 15 bis 60 -Jährige unterrichtet. Die haben eine andere Motivation als 10 bis 14-Jährige, weil die müssen in die Schule gehen. Die haben eine Schulpflicht, komme was da wolle, der muss in der Klasse stehen.“ (Interview 6, 3/3-6). Auch eine weitere Lehrkraft betont diese Differenz: „Der große Unterschied ist halt, dort haben die mitgemacht, die wollen haben. (...) Aber ich habe niemanden Zwangsbeglücken müssen.“ (Interview 1, 7/12-15). Befragte Quereinsteiger*innen aus der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit, also aus schulnahen Bereichen, reflektieren intensiv ihren pädagogischen Ansatz sowie ihre Rolle und Autorität im neuen Kontext und passen diese an, um den Anforderungen des jeweiligen Umfelds gerecht zu werden.

Neben der Neugestaltung der Rolle erleben insbesondere Quereinsteiger*innen, die zuvor in leitenden Positionen oder als Selbstständige tätig waren, eine Verschiebung ihrer Entscheidungsfreiheit und Verantwortung: „Ich hatte eine andere Rolle. Also ich habe die leitende Rolle gehabt. Hier bin ich weg von der leitenden Rolle und ich bin eigentlich Mitarbeiter.“ (Interview 4, 23/21-22). Diese Veränderung geht auch mit einem neuen Verständnis von Kontrolle und Einfluss einher: „In meiner Schule ich

konnte alles selber entscheiden, (...) ich habe selber die Kurse zusammengestellt (...) Es war einfacher. Ich würde nicht sagen besser. Einfach einfacher, wenn du dann alles selber entscheiden kannst.“ (Interview 3, 15/19-29). Ein spürbarer Wandel zeigt sich auch in der Art der Verantwortung, die Quereinsteiger*innen übernehmen. Ein Quereinsteiger, der zuvor als Projektmanager in einer NGO tätig war, schildert diesen Kontrast: „Weil du selbstverantwortlich warst, wenn du halt keine Projekte aus der Hand gezogen hast, hast du irgendwann keinen Job mehr gehabt. (...) Also, das war ja so, wenn du den Job schlecht machst, dann bist du mit den Konsequenzen als aller erster konfrontiert. Was hier ja ganz anders ist.“ (Interview 5, 25/8-14). Statt persönlicher oder wirtschaftlicher Risiken steht nun die pädagogische Verantwortung im Vordergrund, die weniger an individuelle Leistung geknüpft ist.

Diese Erfahrungen zeigen, dass der Übergang in die Schule für Quereinsteiger*innen nicht nur eine fachliche, sondern vor allem eine tiefgehende persönliche und berufliche Transformation darstellt. Die Reflexion der eigenen Rolle, das Anpassen an neue Strukturen und das Verinnerlichen der spezifischen Anforderungen des Schulalltags sind zentrale Herausforderungen, die individuell bewältigt werden müssen. Gerade Personen, die zuvor in verwandten Bereichen wie der Sozialarbeit oder Erwachsenenbildung tätig waren, nehmen den Rollenwechsel besonders intensiv wahr und reflektieren diesen umfassend. Sie müssen sich bewusst von gewohnten Routinen lösen und neue Strukturen sowie Verhaltensweisen annehmen. Ein Quereinsteiger reflektiert diesen Prozess: „Also sehr lehrreich ist, du kannst zwar die gleiche Zielgruppe haben, aber wenn die Rolle eine andere ist, dann macht das einfach extrem viel aus. (...) Und es geht einfach darum, die Rolle Lehrersein mit deiner Persönlichkeit so in Einklang zu bringen, dass ich mich auf möglichst natürliche und selbstverständliche Art und Weise als handlungsfähig empfinde.“ (Interview 1, 25/12-16).

8.3.3 Herausforderungen in der pädagogischen Praxis

Die interviewten Quereinsteiger*innen berichten nicht nur von einer intensiven Rollenanpassung bzw. den organisatorischen Hürden, auf die sie im Schulkontext stoßen. Zudem sprechen sie auch über die Herausforderungen, die sie in der pädagogischen Praxis mit den Schüler*innen erleben. Diese zeigen sich besonders in der Auseinandersetzung mit der eigenen Autorität, dem Classroom-Management, der

heterogenen Klassenzusammensetzung und der Frage, wie Disziplin und eine positive Beziehung zu den Schüler*innen in Einklang gebracht werden können.

Viele der interviewte Quereinsteiger*innen berichten, dass ihre vorherigen beruflichen Erfahrungen zwar wertvolle Fähigkeiten im Umgang mit Menschen und sozialen Interaktionen vermittelt haben, jedoch wenig, bis keine spezifische Vorbereitung auf die komplexen Herausforderungen der schulischen Praxis boten. Eine Quereinsteigerin berichtet: „Weil im ersten Jahr ist die größte Herausforderung das Disziplinäre, weil Schüler*innen realisieren innerhalb von drei Minuten, was sie machen müssen, damit sie dich um den Finger wickeln.“ (Interview 2, 13/21-23). Ein zentraler Lernprozess für die Befragten ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Autorität und der Herausforderung, das richtige Gleichgewicht zwischen Strenge und Wertschätzung zu finden. „Aber doch, ich muss lernen, dass das man mit den Kindern ein bisschen anders kommuniziert und dass man doch zu den Kindern irgendwie ein bisschen strenger sein muss, aber streng und gleichzeitig sehr wertschätzend und dieser Spagat fällt mir ab und zu immer noch schwer.“ (Interview 3, 5/21-24). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Autorität im Klassenzimmer erfordert, dass Quereinsteiger*innen lernen, auch in schwierigen Situationen ruhig und konsequent zu bleiben, ohne das Vertrauen der Schüler*innen zu verlieren: „Ich möchte, dass die Kinder auf mich besser hören. Aber ich möchte sie trotzdem nicht anschreien, nicht androhen. Ich muss irgendwie einen Weg finden, wie ich seriös und ernsthaft rüberkomme, aber trotzdem wertschätzend bleiben.“ (Interview 3, 10/22-25).

Besonders in Klassen mit vielen Kindern, die Schwierigkeiten im sozialen Verhalten haben, kann das Classroom-Management eine große Herausforderung darstellen. So beschreibt eine weitere Person die Realität im Klassenzimmer: „Und natürlich können die Kinder nicht ruhig sitzen. Und das ist etwas, wo ich glaube ich, immer noch überfordert bin, sage ich mal. Wie ich Ruhe reinkriege, bei 25 Kindern, die noch dazu verhaltensauffällig sind.“ (Interview 4, 7/31-33). Die Quereinsteiger*innen sahen sich in der Klasse mit einer Realität konfrontiert, die für einige von ihnen überraschend war, insbesondere aufgrund der fehlenden Erfahrung in der Unterrichtspraxis: „Mein Fehler war immer, dass ich das Benehmen nie mit einbezogen habe. Und das ist etwas, was ich hier oben dann ein bisschen so als Hauptproblem in meinem Unterricht sehe. Ja, weil wie gesagt, wenn du mit Erwachsenen arbeitest, der setzt sich hin, der sitzt und der hört zu. Wenn er etwas machen möchte, fragt er. Das machen die Knirpse hier

aber nicht.“ (Interview 4, 13/3-8). Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Quereinsteiger*innen ihre Perspektive auf Unterricht und Disziplin neu ausrichten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Verhaltensweisen der Schüler*innen gerecht zu werden.

8.3.4 Anpassung der Erwartungen im Unterricht

Ein weiterer zentraler Punkt, den viele Quereinsteiger*innen hervorheben, ist die Notwendigkeit, ihre Ansprüche an den Unterricht und die Lernziele anzupassen, um eine Überforderung bei den Schüler*innen zu vermeiden. Es wird deutlich, dass es wichtig ist, mit einfachen, greifbaren Zielen zu beginnen und das Niveau langsam zu steigern. Einer der Befragten zieht Parallelen zu der früheren Erfahrung im Jugendzentrum: „Aber ich meine ein bisschen auch, was Niederschwelligkeit bedeutet, wo man ansetzen muss, manchmal damit man bei den Kids in irgendeiner Weise nicht schon Überforderung produziert. Da war, aber auch da war Jugendzentrum sicher eine gute Vorerfahrung für mich, weil das kann teilweise wirklich gar nicht niedrig genug sein.“ (Interview 1, 12/17-21). Diese Erfahrung hilft dem Quereinsteiger, die richtige Balance zu finden, um den Schüler*innen einen erfolgreichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen. Ein weiterer Aspekt, der häufig genannt wird, ist die Anpassung der Unterrichtsgeschwindigkeit. Die Quereinsteiger*innen berichten, dass sie häufig das Unterrichtstempo regulieren oder verlangsamen müssen, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden: „Vielleicht ist es zu viel Neues schon wieder für die eine Klasse jetzt. Vielleicht braucht es jetzt auch wieder die Schritte zurück, zu altbekannten und nur punktuell dann wieder mal was Neues einführen und das weiterentwickeln und mehr Zeit, zum Verfestigen mehr Zeit zum wieder zurückkehren in den sogenannten, was ich eh auch wahrscheinlich empfundenen Schutzraum geschützten Rahmen, das wo ich mich wohlfühle.“ (Interview 1, 13/12-16).

Eine Quereinsteigerin stellt außerdem fest, dass der wahre Anspruch nicht darin besteht, alles perfekt zu machen, sondern in der Fähigkeit, den Schüler*innen Zugang zu neuen Lernschritten zu ermöglichen. „Perfektionismus ist absolut überbewertet. Aus dem Fenster schmeißen am ersten Arbeitstag. Vor allem in der Schule, wenn du alles perfekt machen möchtest, dann bist du innerhalb von nichts im Burnout. Schule ist extrem anstrengend. Schule ist extrem fordernd, wenn du deinen Job gut machst (...) Wenn du willst, dass das es dem Kind gut geht, wenn du die Bedürfnisse vom Kind vorne anstellst, dann musst du Abstriche machen und dann musst du den

Perfektionismus rauslassen. (...) Wenn ich sage, ich muss diesen Lernstoff durchkriegen, dann geht das nicht. Also wir probieren so viel wie es geht. Wir bringen alles bei, so gut wie es möglich ist. Wir versuchen ihnen die beste Möglichkeit für die Zukunft zu schaffen. Aber es ist ein Versuch.“ (Interview 6, 19/12-20/1). Diese Erkenntnisse sind entscheidend, da sie Quereinsteiger*innen helfen, ihre Erwartungen an sich selbst und den Unterricht realistisch zu gestalten.

Obwohl die Interviewten, besonders am Anfang ihres Wechsels in den Lehrberuf zahlreiche Herausforderungen zu bewältigen haben, bleibt ihre berufliche Motivation bestehen. Der Wunsch, einen positiven Einfluss auf die Schüler*innen zu haben und ihnen Bildung als Chance zu vermitteln, stellt eine entscheidende Antriebskraft dar. Die Anpassung an die Realität des Schulalltags erfordert jedoch eine gewisse Resilienz und die Fähigkeit, Perfektionismus zugunsten pragmatischer Lösungen aufzugeben. Ein Quereinsteiger resümiert: „Aber die Ansprüche müssten ja eigentlich sein: du findest in irgendeiner Weise Zugänge und Wege, die es den Schülern und Schülerinnen ermöglichen, weitere Schritte zu machen in ihrer Entwicklung und die kann nur dort beginnen, wo sie jetzt gerade sich befinden. Und das muss der Anspruch sein, sie da in irgendeiner Weise weiterbringen und der Rest ist vielleicht Wunschvorstellung oder Idealvorstellung. Insofern die Ansprüche können sich erst realistisch entwickeln, wennst die Realität vor Augen hast.“ (Interview 1, 20/33-21/5).

Die Arbeit der befragten Quereinsteiger*innen ist von vielfältigen Herausforderungen geprägt, die nicht nur fachspezifische, sondern auch persönliche und soziale Aspekte betreffen. Insbesondere in der Unterrichtspraxis und im Umgang mit Schüler*innen erfordert dies eine hohe Anpassungsfähigkeit sowie die Entwicklung neuer Ansätze, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

8.3.5 Anpassungsprozesse und Teamdynamiken

Der Eintritt in ein bestehendes schulisches System erfordert nicht nur die Aneignung und Anpassung didaktischer und methodischer Fähigkeiten für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch die Integration in ein Kollegium mit eingespielten Strukturen, Kommunikationsmustern und Arbeitsweisen. In diesem Zusammenhang treten verschiedene Anpassungsprozesse auf, die notwendig sind, um erfolgreich in das Team eingebunden zu werden.

Die Zusammenarbeit im Team wird von den meisten Quereinsteiger*innen „als sehr positiv“ (Interview 2, 13/14) beschrieben und viele schätzen die Atmosphäre im Kollegium. „In meinem Team finde ich die Stimmung sehr, sehr gut.“ (Interview 3, 11/18). Die Mehrheit der Interviewten hebt hervor, dass ein „sehr bemühter und freundliche, nette Umgangsform“ (Interview, 1, 16/16) im Kollegium vorherrscht. Trotz dieser positiven Erfahrungen erfordert der Einstieg in das schulische Kollegium dennoch eine gewisse Anpassung, die aus beruflicher Vorerfahrung resultiert. Besonders für Quereinsteiger*innen, die aus anderen Berufsfeldern wie der Wirtschaft oder der Selbstständigkeit kommen, sind die Anpassungsprozesse komplex.

Berufliche Vorerfahrungen beeinflussen die Erwartungen an die Teamarbeit wesentlich. Beispielsweise beschreibt eine Lehrkraft den Umgang im Team als angenehm, wenngleich er auch Unterschiede zwischen der Schule und der Arbeit im Jugendzentrum feststellt: „Ich meine es gibt wie überall Leute, wo man merkt, die reden jetzt lieber miteinander und bei anderen beschränken, da ist es eher aufs Notwendigste beschränkt und das ist sehr menschlich (...) Wo ich auch sage, es ist auch das natürlich ein Unterschied zum Jugendzentrum, weil du da halt automatisch, aber das kann auch problematisch sein, automatisch viel mehr als Privatperson im Geschehen drinnen bist, weil deine Zugänge, Interessen als Person im freizeitpädagogischen Kontext natürlich auch ständig Arbeitsthema sind und insofern redest auch mit den Kollegen, Kolleginnen, rascher und anders über gewisse Themen. Aber das kann ja auch dazu führen, dass dann quasi manche der Meinung sind, dass sie alle super entspannt und fast freundschaftlich gleich und so und das ist ja dann erst wieder unprofessionell.“ (Interview 1, 16/12-24). Diese Reflexion verdeutlicht, dass frühere berufliche Erfahrungen nicht nur die Erwartungen an Teamarbeit formen, sondern auch den individuellen Umgang mit kollegialen Beziehungen beeinflussen, insbesondere im Spannungsfeld zwischen Professionalität und persönlicher Nähe.

Zudem berichten Quereinsteiger*innen, dass sie am Anfang ihrer Tätigkeit unsicher waren, wie sie sich im Team positionieren sollten. Ein Beispiel für diese Unsicherheit liefert eine Lehrkraft, die sich an ihre Anfangszeit zurückerinnert: „Am Anfang war ich da sehr unsicher. Ich war einfach, ich habe nicht gewusst, wie soll ich es einschätzen. Man dachte, na gut, das schauen wir mal an. Irgendwann kriegst du dann mit, gut, Spannungen gibt es überall. Manche Leute können besser, weniger gut miteinander gehen. Aber ich habe mich da allgemein, bis jetzt versuche ich mich da eher

fernzuhalten, rauszuhalten, nicht irgendwelche. Also mich interessieren die Gschichtln nicht.“ (Interview 1, 16/33-5). Diese Zurückhaltung zeigt, dass berufliche Vorerfahrungen die Herangehensweise an neue Teamstrukturen prägen können, sei es durch eine bewusste Distanzierung oder durch die Strategie, sich zunächst im neuen Umfeld zu orientieren, bevor man aktiv in die Teamdynamik einsteigt.

Während Arbeitsabläufe und Hierarchien in anderen Berufsbereichen unterschiedlich ausgestaltet sein können, zeichnet sich die Zusammenarbeit in Schulen häufig durch eine spezifische, weniger formal geregelte Struktur aus. Das kann zu Herausforderungen führen, wenn Quereinsteiger*innen durch berufliche Vorerfahrungen ein anderes Maß an Struktur und Kontrolle gewohnt sind. Eine Lehrkraft, die aus der Selbstständigkeit kommt, beschreibt die Anpassung an das Teamteaching, also das gemeinsame Unterrichten mit einer anderen Lehrkraft als eine bedeutende Herausforderung: „Ich musste mich anpassen in dem Sinne, dass ich dann plötzlich Team-Teachers bekommen habe, auf die ich plötzlich auch Rücksicht nehmen musste und deren Meinung auch zählt.“ (Interview 3, 15/23-25). Diese Veränderung von einer autarken Arbeitsweise hin zu einer kooperativen, teamorientierten Arbeitsweise erfordert Anpassungsprozesse, da die Lehrkraft nun andere Teamdynamiken berücksichtigen muss.

Teamteaching, ein häufig genanntes und zentrales Thema in den Interviews, wird von vielen Quereinsteiger*innen als hilfreiche Ressource wahrgenommen. Interessanterweise wird es jedoch auch als Herausforderung beschrieben, vor allem dann, wenn die Teammitglieder unterschiedliche Arbeitsweisen und Vorstellungen von Unterricht haben. Eine Lehrkraft teilt ihre Erfahrung mit Teamteaching: „Also Teamteaching ist in dem Sinn, ja, kann man Glück haben oder halt auch nicht. Aber das schränkt sozusagen natürlich ganz stark die, die Autonomie in der, oder die Möglichkeit, das umzusetzen, was man gut findet, ist stark eingeschränkt durch Teamteaching. Wenn man nicht gerade, wie gesagt, super Glück hat, dass man auf jemanden trifft, der komplett gleichgesinnt ist.“ (Interview 5, 11/25-29). Diese Einschränkung der eigenen Entscheidungsfreiheit kann zu Frustration führen, besonders bei Quereinsteiger*innen, die es aus vorherigen Berufen gewohnt sind, ihre Arbeit allein zu bestimmen. Eine andere Lehrkraft betont hingegen die Notwendigkeit von Teamteaching: „Ich bräuchte in jeder Stunde, die ich unterrichte einen Teamteacher. Einfach, weil ich mindestens drei Niveaus zu jedem Zeitpunkt

unterrichte. Das ist extrem anstrengend. Das ist extrem nervenaufreibend.“ (Interview 6, 7/9-11). Diese unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen, dass der Nutzen von Teamteaching und die kollegiale Zusammenarbeit stark von der individuellen Erfahrung und den Erwartungen abhängt.

Ein weiteres Beispiel für Anpassungsprozesse und beruflich geprägte Erwartungen an die Zusammenarbeit beschreibt eine weitere zuvor selbstständige Lehrkraft, die in einer ausführlichen Passage die Teambuildingaktivitäten der Schule mit dem eigenen Betrieb vergleicht: „Bei mir, wo ich mein Team aufgebaut habe, war es ein bisschen anders. Und da gibt es verschiedene Sachen, die mir eigentlich sehr komisch vorgekommen sind. Also ich habe zum Beispiel ein Teambuilding auch gemacht bei mir.“ (Interview 4, 23/23-25). Der Quereinsteiger schildert daraufhin ausführlich seine Irritation über die Unterschiede in der Gestaltung von Teambuilding-Maßnahmen. Während er es gewohnt war, dass solche Veranstaltungen gezielt zur Stärkung des Zusammenhalts genutzt wurden, empfand er das schulische Pendant als wenig verbindend und kritisiert dieses. Diese Erfahrungen verdeutlichen, dass der Umgang mit Teamkultur von bisherigen beruflichen Prägungen beeinflusst wird und dass Erwartungen an zwischenmenschliche Dynamiken im schulischen Kontext nicht immer erfüllt werden.

Ein weiterer Punkt, der aus den Interviews hervorgeht und auf beruflichen Vorerfahrungen beruht, ist der Bedarf an Supervision und regelmäßiger Reflexion innerhalb des Teams. Viele der befragten Quereinsteiger*innen betonen, dass eine regelmäßige Reflexion ihrer Arbeit und die Möglichkeit, Supervision in Anspruch zu nehmen, für ihre professionelle Entwicklung von großer Bedeutung ist. Diese Möglichkeiten stehen ihnen jedoch nicht immer zur Verfügung. Eine Lehrkraft, die in der Jugendarbeit tätig war, bemerkt, dass sie dort eine engere Begleitung und ein intensiveres Feedback erhalten hat: „Wir haben im Zuge von Supervisionen, wie gesagt, täglich Vor- und Nachbesprechungen. Du hast ja ständig Feedback.“ (Interview 1, 26/28-30). Eine weitere Lehrkraft betont: „Ich finde, was superwichtig wäre und es regt mich richtig auf, dass wir das nicht haben, ist Supervision. (...) Und man versucht es hier eh an der Schule, weil es auch immer so Team-Meetings gibt, aber ich finde so ganz bewusste Team-Meetings einzuführen, regelmäßig vor allem, ohne dass sie als Belastung wahrgenommen werden, weil oftmals wird das als Belastung wahrgenommen, (...), das würde ich total schön finden.“ (Interview 2, 19/10-

19). Ein anderer Quereinsteiger der bereits Supervisionserfahrung gemacht hat sieht diese Thematik etwas differenzierter: „Und sonst, ja so Sachen wie Supervision sind immer schwierig, weil da viele Leute, also ich habe Supervision gehabt, wo ich mir gedacht habe ‚So, danke, ich gehe jetzt, das bringt genau gar nichts.‘ (...) Das ist schwierig, das generell zu fordern, weil es einfach auch sehr auf die Qualität ankommt.“ (Interview 5, 16/24-28). Die Aussagen der Quereinsteiger*innen betonen, dass der Bedarf an Supervision und Reflexion ebenso stark von vorherigen beruflichen Erfahrungen beeinflusst wird. Während einige Lehrkräfte regelmäßige Supervision als wertvolles Instrument zur Weiterentwicklung und Teamstärkung betrachten, sehen andere deren Nutzen kritisch.

Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass der Transfer beruflicher Vorerfahrung nicht uneingeschränkt möglich ist. Quereinsteiger*innen sehen sich mit einer Vielzahl von Herausforderungen und Anpassungsprozessen konfrontiert, die besonders zu Beginn ihrer Tätigkeit im Lehrberuf auftreten. Organisatorische und strukturelle Hürden, wie eine unstrukturierte Einarbeitung und das Fehlen klarer Rahmenbedingungen, stellen für sie eine deutliche Herausforderung dar, die sie aus anderen Berufsfeldern in dieser Form nicht gewohnt sind. Daher ist es entscheidend, die eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren und sich kontinuierlich anzupassen, um den neuen Anforderungen zu begegnen. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Notwendigkeit, die eigenen Erwartungen und Ansprüche an den Unterricht anzupassen. Darüber hinaus wird deutlich, dass auch die Zusammenarbeit im Team durch die beruflichen Vorerfahrungen geprägt ist und zusätzliche Anpassungsprozesse erforderlich macht.

8.4 Mikropolitik im Schulalltag der Quereinsteiger*innen

Bislang wurde der Fokus auf den Transfer beruflicher Vorerfahrungen sowie die individuellen Anpassungsprozesse und Herausforderungen von Quereinsteiger*innen gelegt. Nun wird auch die mikropolitische Dimension des Lehrberufs in den Blick genommen. Der Quereinstieg erfordert von neuen Lehrkräften nicht nur fachliche und pädagogische Kompetenz, sondern auch die erfolgreiche Eingliederung in schulische Strukturen und Netzwerke. Schulen sind somit nicht nur pädagogische Institutionen, sondern auch Organisationen mit eigenen Machtverhältnissen, informellen Hierarchien und etablierten Praktiken. Diese mikropolitischen Dynamiken beeinflussen, wie

Quereinsteiger*innen wahrgenommen werden, welchen Zugang sie zu Ressourcen erhalten und wie schnell sie sich als vollwertige Akteur*innen im Kollegium etablieren können. Neben formalen Hierarchien existieren in Schulen auch informelle Machtstrukturen, die den Handlungsspielraum von Quereinsteiger*innen beeinflussen. Die Akzeptanz dieser hängt stark davon ab, inwiefern sie sich in das bestehende System einfügen. In einem formalisierten Bildungssystem müssen sie sich oft erst legitimieren, um als gleichwertige Kolleg*innen anerkannt zu werden. Während einige durch kollegiale Unterstützung von erfahrenen Lehrkräften profitieren, sehen sich andere mit Vorbehalten oder Widerstand konfrontiert. Die folgenden Kapitel beleuchten die verschiedenen Facetten mikropolitischer Strukturen, denen Quereinsteiger*innen im Schulkontext begegnen.

8.4.1 Anfangszeit: zwischen Skepsis und Akzeptanz

Gerade die Anfangszeit der befragten Quereinsteiger*innen in den Schulen ist häufig von mikropolitischen Dynamiken bestimmt. Der Einstieg in das Schulsystem erfordert ein ständiges Abwägen zwischen Anpassung, Eigeninitiative und der Inanspruchnahme von Unterstützung. Einerseits gilt es, sich in bestehende Strukturen einzufügen und zunächst eine eher zurückhaltende Rolle einzunehmen, andererseits verleiht ihnen ihr besonderer beruflicher Hintergrund häufig eine außergewöhnliche Position im Kollegium. Diese doppelte Herausforderung prägt die erste Zeit im Schuldienst nachhaltig.

Wie bereits dargelegt, mangelt es vielen Quereinsteiger*innen an einer ausführlichen Einarbeitung ins Schulsystem, sie fühlen sich anfangs „ein bisschen in Stich gelassen.“ (Interview 4, 6/22). Eine Quereinsteigerin schildert ihre Erfahrungen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit: „Aber jetzt so, dass dich jemand an die Hand nimmt und sagt, hier hast du die ganzen Materialien, da kannst du dich bedienen und so machen wir das und so, so war das überhaupt nicht.“ (Interview 2, 12/11-12). Eine häufig genannte Erfahrung ist der Mangel an strukturierter Einschulung: „Es gibt zwar die Mentoren, Mentorinnen, aber der eine ist gleichzeitig der Vizerektor und die haben halt viel zu tun und es kommt, sie sind immer bereitwillig Auskunft zu geben und so weiter. Aber es ist halt, glaube ich, begrenzt die Ressource da gewesen, gerade in dieser ersten Zeit für strukturierte Einschulung in den Bereich.“ (Interview 1, 5/12-16). Obwohl es formale Strukturen gibt, ist eine umfassende Einschulung nicht immer gewährleistet.

Trotz der unklaren Eingliederung erfahren viele Quereinsteiger*innen dennoch eine gewisse Unterstützung von Kolleg*innen, die bereit sind, ihre Erfahrungen weiterzugeben. So beschreibt eine Lehrkraft ihre anfänglichen Erfahrungen mit dem Kollegium: „Meine erste Zeit an der Mittelschule. Natürlich, wie man sagt, jeder Anfang ist schwer. Die Kolleginnen und Kollegen waren nett zu mir, also ich habe sofort die Atmosphäre geliebt. Man hilft einander auch. Direktoren standen mir zur Seite, aber auch ältere Kolleginnen und Kollegen, die einfach im Dienst länger sind, die haben enorm geholfen, alles gezeigt.“ (Interview 3, 3/12-16). Dieser Rückhalt durch erfahrene Kolleg*innen kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Quereinsteiger*innen sich schneller in das Kollegium einfinden. Auch die Unterstützung von Mentor*innen, selbst wenn sie oft zeitlich begrenzt ist, kann für Quereinsteiger*innen von großer Bedeutung sein. Eine Quereinsteigerin berichtet von dieser relevanten Ressource bei der Eingewöhnung: „Also ich würde sagen, die Direktorin hat darauf geachtet, dass ich immer jemanden Erfahrenen an meiner Seite habe (...) damit ich jetzt nicht komplett untergehe.“ (Interview 2, 7/12-19). Sie führt weiter aus: „Ich hatte eben zwei Lehrer, die mich da wirklich unter ihre Fittiche genommen haben, mich positiv bestärkt haben, wenn ich was gut gemacht habe, die mir einen Freiraum gegeben haben.“ (Interview 2, 13/14-16). Die Unterstützung beim Einstieg ist folglich abhängig von den individuellen Ressourcen der Schule und variiert in der Ausgestaltung.

Die Erfahrungen der Quereinsteiger*innen hinsichtlich der Anfangszeit werden von einigen als positiv bewertet, während andere von negativen Erfahrungen berichten. Diese sind auf die skeptische und abweisende Haltung der Kolleg*innen zurückzuführen: „Es gab viele, die das total akzeptiert haben und andere, die sich dadurch bedroht gefühlt haben.“ (Interview 2, 6/27-28). Insbesondere in den ersten Berufsjahren sind es häufig ältere Kolleg*innen, die Quereinsteiger*innen ihre Zweifel signalisieren. „Besonders im ersten Jahr von den älteren Kolleginnen, vorwiegend, das waren die älteren Kolleginnen, aber auch manche in meinem Alter, die haben schon gesagt: ‚Ah, diese Quereinsteiger, die können nichts.‘“ (Interview 3, 11/2-4). Diese Skepsis gegenüber Quereinsteiger*innen zeigt sich auch in der Wahrnehmung, dass sie als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden: „Manche sind überzeugt, dass wir einfach nichts können. Manche sagen, wir sind einfach die zusätzliche Belastung, weil wir sowieso nichts können und man muss noch uns unterstützen und aushalten.“ (Interview 3, 11/9-11). Diese ablehnende Haltung ist ein Beispiel für die mikropolitische

Dynamik, die sich im Kollegium entwickeln kann, insbesondere wenn Quereinsteiger*innen aufgrund ihrer fehlenden klassischen Ausbildung als Störfaktor in einer etablierten Struktur wahrgenommen werden.

Ein weiteres zentrales Element dieser mikropolitischen Auseinandersetzungen ist die Wahrnehmung von Quereinsteiger*innen im Kontext ihrer beruflichen Qualifikationen. Ein Quereinsteiger berichtet von seiner ersten Lehrkräftekonferenz: „Weiß noch bei der ersten Konferenz hat uns die Schulleitung vorgestellt (...) Die Kolleg*innen wurden mit dem Vornamen angesprochen und ich und mein Kollege mit dem Nachnamen und unserem Titel (...) das ist sinnbildlich für einiges an Distanz, die halt da war. Ich glaube die wussten nicht so ganz, was ist das jetzt? Jetzt kommen da zwei Typen, die ein Studium haben, das halt von der Grundwertigkeit in der Gesellschaft deutlich höher einzuordnen ist, als das, was sie als Ausbildung haben, aber ja mit Pädagogik eigentlich nichts oder nichts direkt zu tun hat. Und spielen sich da auf als Lehrer. Da gab es auch, glaube ich, manche, die bisschen Angst hatten.“ (Interview 7, 4/15-23). Diese Erfahrung verdeutlicht, wie berufliche Qualifikationen und formale Titel zu einer spürbaren Distanz im Kollegium führen können. Die erzeugte Distanz veranschaulicht die potenziellen Unsicherheiten und Vorbehalte, die im Team von Beginn an gegenüber Quereinsteiger*innen bestehen können.

Ein zusätzlicher Aspekt dieser Differenzierung ist, dass Quereinsteiger*innen in manchen Fällen aufgrund des fehlenden Lehramtes als zweitrangige Lehrkräfte wahrgenommen werden: „Aber es ist schon, wenn man so generell mit dem Kollegium spricht, merkt man es dann schon, dass das eben Quereinsteiger schon so bisschen zweite Klasse sind und man muss sich mehr beweisen.“ (Interview 6, 12/7-9). Die Befragten berichten, dass sich die mikropolitische Dynamik verändert, wenn sie in ihrer Arbeit zunehmend als kompetent wahrgenommen werden und es ihnen gelingt, das Vertrauen ihrer Kolleg*innen zu gewinnen. Ein Quereinsteiger berichtet von dieser Veränderung: „Ja, ich glaube, nachdem das Kollegium gemerkt hat, dass wir beide umgängliche, nette Menschen sind, die mit einer positiven Absicht hier sind und auch nicht davon überzeugt sind, dass wir alles besser machen können als die anderen, haben uns eh recht schnell ganz gut eingelebt und sind dann auch relativ bald ein fixer, normaler Bestandteil.“ (Interview 7, 4/33-5/4).

Die erfolgreiche Integration in das Kollegium wird insbesondere dann gewährleistet, wenn Quereinsteiger*innen sowohl über fachliche Kompetenz verfügen als auch eine respektvolle und zurückhaltende Zusammenarbeit mit langjährig tätigen Lehrkräften pflegen: „Also bei mir war das immer so, dass ich das Gefühl hatte, dass man das relativ schnell zerstreuen kann, wenn man kompetent ist (...) Und wenn man sich auch ein bisschen unterordnet. Na klar, die Leute, die reinkrachen und glauben, sie wissen jetzt alles besser. Da wird natürlich auf das Quereinsteigerding schneller hingehackt.“ (Interview 5, 19/25-29). Diese Erfahrung verdeutlicht, dass Quereinsteiger*innen Vorbehalte insbesondere dann abbauen können, wenn sie nicht nur fachliche Kompetenz beweisen, sondern sich auch in bestehende Hierarchien einfügen und die Dynamiken des Kollegiums anerkennen.

Eine weitere zentrale Beobachtung ist, dass sich die allgemeine Sichtweise auf Quereinsteiger*innen mit der Zeit normalisiert hat, vor allem im Kontext des Lehrkräftemangels. Ein Quereinsteiger erläutert diese Entwicklung: „Wir haben auch gerade jetzt ein paar im letzten Jahr neu dazugeworben, die im Quereinstieg da sind. Jetzt ist das nichts Besonderes mehr. Aber das ist nicht nur an dieser Schule, das hat sich generell sehr verändert.“ (Interview 7, 5/6-7). Der zunehmende Mangel an Lehrkräften sowie die wachsende Zahl an Quereinsteiger*innen an Schulen haben dazu beigetragen, dass deren Akzeptanz steigt. Die ursprünglich mikropolitisch bedingte Distanz und Ablehnung werden dadurch zunehmend aufgebrochen, da Schulen verstärkt darauf angewiesen sind, neue Lehrkräfte zu gewinnen und langfristig zu halten.

Die Analyse der Interviews hebt hervor, wie mikropolitische Dynamiken in Schulen die Eingliederung von Quereinsteiger*innen beeinflussen. Zu Beginn stehen sie häufig vor der Herausforderung, sich in bestehende Machtstrukturen einzufügen, was zu Spannungen und Skepsis führen kann. Die Wahrnehmung von Quereinsteiger*innen als Lehrkräfte ‚zweiter Klasse‘ ist ein typisches Beispiel für mikropolitische Konflikte, die durch die Abgrenzung von langjährigen Kolleg*innen entstehen. Diese ablehnende Haltung ist nicht nur auf fachliche Unsicherheit, sondern auch auf eine Bedrohung des etablierten Kollegienstatus zurückzuführen. Gleichzeitig können Quereinsteiger*innen durch den Aufbau von positiven Beziehungen und die bewusste Balance zwischen Zurückhaltung und Beteiligung die mikropolitischen Barrieren überwinden.

8.4.2 Hierarchien und Machtstrukturen

Die Wahrnehmung und Einschätzung von Hierarchien und Machtverhältnissen im Schulsystem durch die befragten Quereinsteiger*innen ist vielschichtig und von Widersprüchen geprägt. Die Quereinsteiger*innen nehmen die Hierarchien im Schulsystem einerseits als relativ flach wahr, erkennen jedoch gleichzeitig die Existenz informeller Machtstrukturen. Besonders das Senioritätsprinzip und verschiedene Barrieren machen deutlich, dass neben den offiziellen Strukturen auch subtile Formen der Machtausübung eine Rolle spielen.

Obwohl Schulen als hierarchische Organisationen strukturiert sind, nehmen viele der befragten Quereinsteiger*innen das System als vergleichsweise flach wahr. Eine Lehrkraft beschreibt die Struktur deutlich: „Meine direkte Vorgesetzte ist die Frau Direktor. Das ist die Hierarchie. Alle anderen sind für mich gleichgestellt, egal ob sie ein Jahr unterrichten oder ob sie jetzt 35 Jahre unterrichten.“ (Interview 6, 18/31-33). Diese Wahrnehmung wird von anderen geteilt, die betonen, dass formale Autoritäten zwar existieren, aber im Alltag wenig spürbar sind: „Das ist ziemlich flach eigentlich. Ich meine es ist klar, wir haben unsere Schulleitung, wir sind da auch weisungsgebunden, aber der nutzt das nicht in dem Sinn aus das er uns, also das ist eigentlich sehr flach, würd ich denken.“ (Interview 7, 17/20-22). Abgesehen von der Schulleitung beschreiben die Quereinsteiger*innen die Hierarchien als ausgeglichen: „Aber Rest ist ja theoretisch nivelliert.“ (Interview 1, 21/20). Eine weitere Quereinsteigerin führt aus und betont dabei gewisse Hierarchien eventuell nicht zu erkennen: „Aber ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass es so hierarchisch ist, aber vielleicht erkenne ich es auch nicht.“ (Interview 2, 16/30-33).

Gleichzeitig schildern die interviewten Quereinsteiger*innen detailliert, wie sie informelle Machtstrukturen innerhalb der Schule identifiziert haben. Während die formelle Hierarchie durch die Direktion gegeben ist, sind es vor allem die langjährigen erfahrenen Lehrkräfte, die eine machtvolle Rolle im Schulalltag übernehmen. Eine Lehrkraft spricht explizit vom ‚Senioritätsprinzip‘ und der Tatsache, dass sich neue Lehrkräfte erst beweisen müssen, bevor sie ernst genommen werden: „Es gibt ja ein Senioritätsprinzip. Wie halt in vielen Bereichen, eigentlich in allen. Ja, kann man mögen, kann man nicht mögen. Ist eine Realität des Lebens. Dass man nicht reinkommt und einmal sagt, wie es läuft.“ (Interview 5, 20/8-10). Eine weitere Quereinsteigerin beschreibt diesen Aspekt wie folgt: „Aber natürlich, wenn du am

Anfang kommst, die ersten zwei, drei Jahre brauchst du dich gewisse Dinge nicht trauen. Die ersten zwei, drei Jahre brauchst du nicht hingehen und gewissen Kolleginnen widersprechen. Das muss man sich erarbeiten.“ (Interview 6, 17/26-29). Ein mikropolitische Merkmal ist somit die Trennung zwischen erfahrenen älteren und neuen Lehrkräften, die sich auch im sozialen Miteinander zeigt: „Es gibt ja auch große Unterschiede zwischen den älteren Lehrkräften und den jungen Lehrkräften (...) Und ich sehe, die haben nicht wirklich viel miteinander zu tun.“ (Interview 4, 22/4-9).

Viele der befragten Quereinsteiger*innen sehen aber gerade die erfahrenen Lehrkräfte als wichtige Ressource und Ansprechpersonen und erteilen ihnen somit eine Machtposition: „Und ich gehe ziemlich sicher zu jemanden, der länger unterrichtet eher, wenn ich ein Problem habe, als jemand, der jetzt ganz frisch ist.“ (Interview 6, 18/34-/19/2). In solchen Fällen wird den Kolleg*innen nicht nur Erfahrung, sondern auch eine gewisse Autorität zugeschrieben, die sie zu bevorzugten Ansprechpartner*innen macht. Etablierte Kolleg*innen genießen Respekt und Anerkennung, vor allem wenn sie durch ihre Ausbildung als besonders qualifiziert wahrgenommen werden: „Und ich meine, dass ich da bei einem etablierten Kollegen da werde ich nicht wegschauen, aber wenn ich den schon kennengelernt habe und weiß, der hat das auch studiert.“ (Interview 1, 15/16-18). Erfahrene Lehrkräfte werden von vielen Quereinsteiger*innen als wertvolle Ressource angesehen, deren Erfahrung und Qualifikation eine wichtige Unterstützung im Schulalltag bieten. Allerdings bleibt eine direkte Beziehung häufig aus, da eine spürbare Distanz zwischen den Kolleg*innen besteht.

Als weitere Machtposition identifizieren die Quereinsteiger*innen die Klassenvorständ*innen. Mit dieser Position sehen sie auch einen erhöhten Einfluss verbunden: „Aber es sind die KVs hier sehr, was der KV sagt, passiert. Da gibt es keine Diskussionen. Und das finde ich auch sehr angenehm. Es schafft Klarheit.“ (Interview 5, 21/16-17). Diese Wahrnehmung verdeutlicht, dass hierarchische Strukturen nicht nur als gegeben akzeptiert werden, sondern auch als funktional und strukturell notwendig erscheinen. Durch die klare Zuweisung von Verantwortung und Autorität wird eine effiziente Organisation und Entscheidungsfindung gewährleistet, was als Vorteil wahrgenommen wird. Andere Quereinsteiger*innen hingegen würden diese Hierarchien gerne ignorieren, sind jedoch dennoch darauf angewiesen: „Die älteren Kolleginnen glauben, dass es die Hierarchien gibt. Die jüngeren Kolleginnen ignorieren

die Hierarchie.“ (Interview 6, 17/23-24). Auch wenn einige der Befragten die Hierarchien als überholt oder als hinderlich empfinden, müssen sie im Alltag häufig erkennen, dass sie in der Praxis dennoch Teil des Systems sind. Die Ablehnung ist oft theoretisch, während die Notwendigkeit, diese Strukturen zu akzeptieren, praktisch bleibt.

Neben klassisch ausgebildeten Lehrkräften und Quereinsteiger*innen differenziert eine befragte Lehrkraft noch weiter aus: „Und es gibt auf alle Fälle (...) ein Mehr-Klassen-System, nicht ein Zwei-Klassen-System, weil du ja je nachdem, welche Ausbildung du hast, welchen Uniabschluss du hast, welchen Hochschullehrgang du gemacht hast oder nicht, ob du ein Bachelor hast oder ein Master hast, unterschiedlich viel Geld verdienst, unterschiedliche Dinge, Fortbildungen machen darfst und dergleichen und so fort. Also es ist ein extremes Klassensystem im Bildungswesen.“ (Interview 6, 12/17-24). Diese Aussage verdeutlicht, dass nicht nur formelle und informelle Hierarchien und Machtpositionen wie die Direktion, erfahrene Lehrkräfte oder Klassenvorständ*innen existieren, sondern auch berufliche Unterschiede im Schulalltag als Differenzierungsmerkmal wahrgenommen werden können.

Abschließend ergibt die Analyse der Interviews, dass die Wahrnehmung von Hierarchien und Machtstrukturen im Schulsystem durch Quereinsteiger*innen komplex und vielschichtig ist. Einerseits wird das System als relativ flach beschrieben, andererseits zeigen sich hierarchische Strukturen, die sich sowohl in formellen Machtpositionen wie der Direktion als auch in informellen, erfahrungsbasierten Machtverhältnissen, etwa zwischen älteren und jüngeren Lehrkräften, äußern.

8.4.3 Machtdynamiken und Ungleichheiten

Nachdem die befragten Quereinsteiger*innen die Machtstrukturen und Hierarchien an den Schulen identifiziert haben, beschreiben sie deren Einfluss auf den schulischen Alltag. Dieser zeigt sich unter anderem in der ungleichen Verteilung von Ressourcen, der Zuweisung besonders anspruchsvoller Klassen oder fachfremden Unterrichts sowie in strukturellen Restriktionen, die ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten begrenzen.

Wie bereits dargelegt, ist die unzureichende Einführung neuer Quereinsteiger*innen in den Schulalltag ein zentraler Aspekt in den Interviews. Es sind zwar offizielle Mentor*innen für die Einarbeitung zuständig, jedoch sind deren Kapazitäten oft

begrenzt. Diese fehlende strukturierte Unterstützung zwingt Quereinsteiger*innen dazu, sich eigenständig zurechtzufinden bzw. proaktiv nach Hilfe zu fragen. Ein Quereinsteiger beschreibt gerade zur Anfangszeit, dass ihm das Fragen nach Unterstützung bei erfahrenen Kolleg*innen unangenehm war: „Also, die sind schon nett, aber man will halt eben nicht so, so ungemütlich halt auffallen. Vor allem als Neuer ‚Heast der Neue nervt schon wieder und er kommt wieder und fragt, ist lästig‘ und so weiter. Und du kennst die Leute ja nicht.“ (Interview 4, 7/12-14). Für Quereinsteiger*innen bedeutet es, dass sie in eine schulische Mikropolitik hineingezogen werden, die von informellen Netzwerken und Machtstrukturen geprägt ist. Wenn sie proaktiv nach Hilfe fragen müssen und keine strukturierte Unterstützung erhalten, befinden sie sich in einer Position der Abhängigkeit. Dieser Mangel an Unterstützung und die Notwendigkeit, ständig um Hilfe zu bitten, schaffen eine ungleiche Machtverteilung, bei der erfahrene Kolleg*innen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Quereinsteiger*innen ausüben.

Ein weiteres Beispiel der schulischen Machtausübung ist die bewusste Zuweisung von schwierigen Klassen an neue Lehrkräfte, sowie Quereinsteiger*innen. Häufig erhalten sie Klassen, die als besonders herausfordernd gelten, während erfahrene Lehrkräfte bevorzugtere Klassen übernehmen: „Und dann natürlich gibt es diese totale Unart, dass du Leute in die schlimmsten Klassen steckst, die Neuen. (...) Also das hab ich so oft mitgekriegt, dass die Neuen kriegen die absoluten Katastrophenklassen, die keiner haben will und dann wundert man sich, warum die schnell ausgebrannt sind oder dass das nicht funktioniert.“ (Interview 5, 23/3-8). An einer anderen Stelle führt er weiter aus: „Dann kommt das Senioritätsprinzip, wo die Leute, die sozusagen ein Standing in der Schule haben, sagen, ‚Na, die nehm ich nicht.‘ Das heißt, Quereinsteiger kriegen diese Klasse. Und das ist natürlich das schwachsinnigste was man sich vorstellen kann, dass die am wenigsten erfahrenen Leute, die am meisten überfordert sind mit einer ganz normalen Klasse, dann aber die ärgsten Klassen und die ärgsten Fächer bekommen.“ (Interview 5, 23/23-28). Dieser Mechanismus der Machtausübung betrifft grundsätzlich alle neuen Lehrkräfte, jedoch erfahren Quereinsteiger*innen in diesem Kontext eine zusätzliche Belastung. Sie sind nicht nur unerfahren im Umgang mit solchen herausfordernden Klassen, sondern müssen sich gleichzeitig an die spezifischen Anforderungen des Bildungssystems und der schulischen Struktur anpassen, was zu einer Mehrbelastung führen kann.

Der folgende Aspekt veranschaulicht, dass das Quereinsteiger*innen mit der Zeit ebenso in das Senioritätsprinzip eingebunden werden: „Ich stecke da genauso drin wie alle anderen. Also zum Beispiel allein, dass ich jetzt an der Schule sagen kann, ‚Ja, ich bin ein gestandener Englischlehrer, ich will keinen KV machen.‘ Und dass dann auch so ist. In den ersten Jahren heißt es, du machst ihn, aber du hast kein Mitspracherecht. Ja, dass ich jetzt sagen kann, ich mag mit der Kollegin lieber und mit der Kollegin nicht, lauter so Sachen kannst du in den ersten Jahren nicht bringen, also du kannst sie schon bringen, aber das ist halt keine gute Idee. Oder sie werden halt nicht erfüllt werden.“ (Interview 5, 20/31-21/3). Diese Aussage verdeutlicht, dass die berufliche Erfahrung und die Verweildauer an einer Schule einen erheblichen Einfluss auf die Mitsprachemöglichkeiten haben. Quereinsteiger*innen befinden sich in den ersten Jahren häufig in einer Position mit geringem Einfluss und müssen sich zunächst bewähren, bevor sie ihre eigenen Präferenzen äußern können.

Wie bereits im Kapitel zum fachspezifischen Transfer festgestellt wurde, sind Quereinsteiger*innen zudem häufig gezwungen, fachfremde Fächer zu unterrichten, obwohl sie in diesen Bereichen weder eine formale Qualifikation noch praktische Erfahrung haben. Diese Praxis führt nicht nur zu erhöhtem Stress, sondern verstärkt auch die strukturellen Ungleichheiten im Kollegium, da regulär ausgebildete Lehrkräfte in der Regel die Möglichkeit haben, überwiegend in ihren eigenen Fachbereichen zu unterrichten.

Die strukturellen Restriktionen, denen Quereinsteiger*innen gegenüberstehen, gehen jedoch weit über die Unterrichtsverteilung hinaus. Bestimmte Positionen oder Zusatzqualifikationen bleiben ihnen häufig verwehrt oder erfordern deutlich mehr Erfahrung als bei Lehrkräften mit regulärem Lehramtsstudium. Ein Quereinsteiger beschreibt diese Einschränkung: „Es gab schon Situationen, weil es gibt ja Dinge, die ich nicht machen darf, zum Beispiel. Ich kann keinen Mentoring-Lehrgang machen, kann kein Mentor sein.“ (Interview 7, 13/29-31). Auch andere Karrieremöglichkeiten sind eingeschränkt, wie er erklärt: „Ich darf Schulleitung werden, auch erst seit ein paar Jahren. (...) die Änderung ist vor zwei Jahren, glaube ich, gekommen oder vor drei. Ich muss auch zum Beispiel zehn Jahre Erfahrung haben. Lehrkräfte, die das Lehramt haben, nur fünf.“ (Interview 7, 13/33-14/3). Diese strukturellen Hürden zeigen, dass Quereinsteiger*innen trotz ihrer häufig umfangreichen beruflichen Erfahrungen nicht die gleichen beruflichen Chancen und Perspektiven haben, wie Lehrkräfte mit einem

regulären Lehramtsstudium. Eine weitere Quereinsteigerin schildert die strukturellen Herausforderungen, die mit ihrem Status verbunden sind: „Ich werde nie aus dem Sondervertrag rauskommen.“ (Interview 6, 5/17-18). Diese Aussage verdeutlicht die anhaltende Prekarität vieler Quereinsteiger*innen, die oft auf Sonderverträge angewiesen sind. Diese Verträge bieten langfristig keine berufliche Sicherheit und schränken die Karriereaussichten ein. Zudem kommt es zu ungleichen Gehaltsbedingungen: „Wir haben zwei Dienstrechte, die sind unterschiedlich bezahlt. Ich bin jetzt im zehnten Dienstjahr und verdien wahrscheinlich ähnlich wie die Leute, die neu da sind.“ (Interview 7, 15/1-4). Diese Diskrepanzen in der Bezahlung und den Anforderungen an Quereinsteiger*innen verstärken die bestehenden strukturellen Ungleichheiten im Bildungssystem. Interessant ist an dieser Stelle, dass das Bundesministerium offiziell eine andere Darstellung vermittelt. Lehrkräfte, die über den Quereinstieg in die Schule eintreten, erhalten demnach das gleiche Gehalt und denselben Arbeitsvertrag wie Lehrkräfte mit regulärem Lehramtsstudium (BMWBF, 2024b, S.3). Diese Diskrepanz zwischen offizieller Regelung und erlebter Realität deutet darauf hin, dass informelle Strukturen und praktische Umsetzungsprobleme weiterhin zu Ungleichheiten führen können.

Einige der dargelegten Herausforderungen betreffen nicht nur Quereinsteiger*innen, sondern auch klassisch ausgebildete Lehrkräfte, die neu in den Lehrberuf eintreten und sich an schulische Strukturen anpassen müssen. Quereinsteiger*innen sehen sich jedoch zusätzlich mit der Aufgabe konfrontiert, Vorurteile und Zweifel an ihrer fachlichen Qualifikation zu entkräften. Aus mikropolitischer Perspektive verdeutlichen die Erfahrungen der Quereinsteiger*innen, wie Macht und Hierarchien innerhalb des schulischen Systems ausgeübt werden. Die ungleiche Verteilung von Ressourcen, die Zuweisung schwieriger Klassen und die Einschränkungen bei Karrieremöglichkeiten spiegeln die Machtstrukturen wider. Quereinsteiger*innen finden sich in einer Position der Abhängigkeit, in der sie sich durch informelle Netzwerke und Hierarchien navigieren müssen. Die strukturellen Hürden, wie begrenzte berufliche Chancen und ungleiche Bezahlung, verstärken die Positionierung von Quereinsteiger*innen als weniger privilegierte Akteur*innen innerhalb der Schule.

8.4.4 Ressourcenverfügbarkeit- und Verteilung

Die Ressourcenverfügbarkeit und -verteilung in Schulen ist ein zentrales mikropolitische Thema, das insbesondere für Quereinsteiger*innen eine große

Herausforderung darstellt. Während sie sich in den Schulalltag integrieren, sind sie oft mit strukturellen Problemen konfrontiert, die sowohl organisatorischer als auch materieller Art sind. Gleichzeitig gibt es auch spezifische Ressourcen, von denen Quereinsteiger*innen in besonderem Maße profitieren können. In einigen Fällen wird Quereinsteiger*innen gezielte Unterstützung angeboten, die ausschließlich ihnen in Form von Fortbildungen, Mentoring-Programmen oder kollegialen Netzwerken zugutekommt. Besonders jene, die das Programm Teach for Austria (TFA) durchlaufen haben, profitieren von diesen schulexternen Netzwerken und sehen sie als eine essenzielle Ressource beim Übergang in die Schule. „Als ich gekommen bin, gab es noch keine Induktionsphase. Also ich bin in die Schule gekommen und habe die meiste Unterstützung damals von TFA bekommen. (...) Weil man ist halt dann, man gehört halt irgendwie zusammen. Das wird auch schon bei TFA so gemacht, dass man schon während der Ausbildung, bevor man in der Schule ist, schon einige Leute kennenlernt, die bei dir in der Schule sind.“ (Interview 6, 13/1-10). Diese frühe Vernetzung mit anderen Quereinsteiger*innen über das externe Programm von TFA erleichtert nicht nur den Einstieg in den Schulalltag, sondern schafft auch langfristige Unterstützungsstrukturen. Diese Netzwerke füllen eine wichtige Lücke, da sie fehlende formale Strukturen innerhalb der Schule kompensieren können. Ein Quereinsteiger beschreibt TFA als „detaillierter, exklusiver“ und mit „mehr Ressourcen“ (Interview 7, 21/5) ausgestattet als andere Programme. Die Möglichkeit, in einer Gruppe mit anderen Quereinsteiger*innen zu starten, erweist sich als entscheidender Vorteil: „Die Unterstützung war schon gut. Vor allem sehr wertvoll, in einer Gruppe zu sein von 40 Personen, die alle diesen Schritt gleichzeitig gemacht haben. Durch diese Ausbildung im Sommer wurden wir sehr, es sind irrsinnig gute Beziehungen hervorgegangen.“ (Interview 7, 21/8-11). Die intensive Begleitung schafft nicht nur fachliche, sondern auch soziale Sicherheit, die in der herausfordernden Anfangszeit von großer Bedeutung ist.

Diese spezifische Ressource für Quereinsteiger*innen bleibt nicht unbemerkt: „Und da habe ich auch gemerkt, dass das eigentlich etwas ist, worum uns manchmal herkömmliche Lehrkräfte beneiden.“ (Interview 7, 21/14-15). Das Quereinsteigsprogramm TFA stellt somit eine exklusive Ressource für Quereinsteiger*innen dar: „Und dann kommst du in die Schule und dann wirst du zwei Jahre lang begleitet mit regelmäßigen Workshops, regelmäßigen Kursen und auch mit

Hospitationen von Trainerinnen von TFA (...) Also das ist wirklich eine sehr intensive Betreuung.“ (Interview 6, 2/15-20). Diese Unterstützung ist jedoch nicht allen Quereinsteiger*innen zugänglich. Jene, die den direkten Weg in den Lehrberuf ohne das Programm TFA wählen, erhalten diese intensive Betreuung nicht und müssen oft ohne die kontinuierliche Unterstützung und gezielten Fortbildungen auskommen.

Wie bereits im Kapitel zu Anpassungsprozessen dargelegt, wird der Mangel an systematisch organisierten Ressourcen und strukturierten Abläufen als ein zentrales Problem der Befragten hervorgehoben. Neben fehlenden räumlichen Gegebenheiten für den Unterricht besteht auch ein erheblicher Mangel an zusätzlichem Personal. Zusammenfassend führt eine Lehrkraft aus: „Ja, Doppelbesetzungen, mehr Räume, wir haben keine Räume, bessere Ausstattung, ja. So Geschichten. Es mangelt überall, an allem.“ (Interview 6, 22/18-19). Auch im administrativen Bereich mangelt es häufig an erforderlichen Ressourcen. Viele Aufgaben, die nicht unmittelbar mit dem Unterricht verbunden sind, werden von Lehrkräften übernommen, ohne dass dafür eine angemessene Vergütung oder zeitliche Entlastung vorgesehen ist: „Ich mache den Stundenplan, ich kriege keinen Cent dafür. Es gibt ganz viele Tätigkeiten, die von Lehrerinnen übernommen werden, die eigentlich administrative Tätigkeiten sind und nichts im Lehrberuf zu suchen haben.“ (Interview 6, 22/2-4). Zusätzlich fehlt es an professionellen Unterstützungsstrukturen, wie eine Lehrkraft berichtet: „Schulsozialarbeiterinnen, Wir haben eine für zwei Tage, drei Tage. Wir haben eine Beratungslehrerin für drei Tage. Wir bräuchten beides für die kompletten fünf Tage. Aber wirklich Unterstützungspersonal.“ (Interview 6, 22/14-16).

Die Verteilung und Beantragung von Ressourcen werden häufig durch bürokratische Prozesse erschwert. Anträge auf Budget oder zusätzliche Lehrkräfte gestalten sich oft als kompliziert und langwierig. Einige Befragte berichten, dass sie in solchen Fällen wiederholt nachfragen und sich durch verschiedene Instanzen kämpfen müssen, ohne spürbare Fortschritte zu erzielen. Aus mikropolitischer Perspektive lässt sich hervorheben, dass die Lehrkräfte diese Herausforderungen als strukturelle Probleme wahrnehmen, auf die sie selbst keinen direkten Einfluss haben. Sie erleben sich in einem System, das ihnen nur begrenzte Kontrolle über die Ressourcenverteilung ermöglicht.

Ein weiterer mikropolitisch relevanter Aspekt in Bezug auf die Ressourcenverteilung in Schulen wird in dem folgenden Beispiel deutlich, indem es um den Zugang zu technischen Geräten geht. Eine Lehrkraft beschreibt: „Und du hast auch nicht die Möglichkeit den Computer irgendwo hin anzuschließen, weil es gibt schon Beamer in der Schule, aber da sind drei bei der Direktion.“ (Interview 3, 8/29-31). Mikropolitisch zeigt sich hier exemplarisch, dass die Schulleitung durch die Kontrolle über Ressourcen wie technische Geräte eine zentrale Machtposition einnimmt. Diese Kontrolle schafft eine Hierarchie, in der der Zugang zu wichtigen Arbeitsmitteln nicht gleich verteilt ist. Lehrkräfte, die in direkter Nähe zur Schulleitung stehen, könnten bevorzugten Zugriff auf diese Geräte haben, während andere Lehrkräfte, die weniger in informelle Netzwerke eingebunden sind, möglicherweise benachteiligt werden.

Des Weiteren stellt auch die fehlende Standardisierung und Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien für viele Quereinsteiger*innen eine große Herausforderung dar. Aufgrund der oft fehlenden formalen Ausbildung und der damit verbundenen fehlenden Materialvorbereitung sind Quereinsteiger*innen gezwungen, eigene Materialien zu erstellen. Eine Lehrkraft berichtet: „Aber ich habe eigentlich fast alles selbst erstellt. Ich mache ganz viele Arbeitsblätter selber. Ich mache ganz viele Materialien selber. Ich habe mittlerweile einen kompletten Kasten damit.“ (Interview 6, 13/22-24). Diese Eigeninitiative ist notwendig, da es oft an zentral organisierten Ressourcen an den Schulen mangelt. „Es gibt leider, also wir sind in dieser Hinsicht ziemlich schwach, also wir haben leider nach wie vor zum Beispiel keine Cloud mit Materialien (...) und ich wäre halt sehr dankbar dafür, wenn es einfach eine Cloud gibt mit jedem Fach und jeder gibt was rein, was er hat, weil ich durchaus glaube, dass viele Materialien zweifach, dreifach, vierfach gekauft wurden, weil man nicht weiß, dass die andere Person das hat und die Kommunikation zu schwach ist.“ (Interview 6, 13/26-32). Sie beschreibt, dass der Austausch von Materialien durch mangelnde Kommunikation und Zusammenarbeit erschwert wird: „Und es sowieso nach wie vor so ein ‚Das ist meins‘-Gedanken gibt.“ (Interview 6, 13/33). Das letzte Zitat verdeutlicht zudem, dass nicht nur fehlende zentrale Ressourcen, sondern auch eine zurückhaltende Weitergabe von Materialien innerhalb des Kollegiums eine Herausforderung darstellt.

Einige der befragten Quereinsteiger*innen profitieren jedoch von ihrer beruflichen Vorerfahrung, insbesondere der Erwachsenenbildung und können auf bereits gesammelte Materialien und Ressourcen aus anderen Bildungsbereichen

zurückgreifen: „Ich habe halt ein Jahr schon in der Erwachsenenbildung gehabt. Ich hatte schon Materialien, ich hatte schon Ressourcen. Es hat es mir vom reinen Unterricht her erleichtert.“ (Interview 6, 2/33-3/1). Andere berichten, ebenso wie sie vor ihrem Einstieg in den Schuldienst umfangreiche Materialsammlungen aufgebaut haben, die sie nun auch mit ihren Kolleg*innen teilen: „Also wie gesagt, wo ich die Schule zugemacht habe, ich habe ja immens viele Bücher gehabt, die sind jetzt bei mir zuhause gelagert und das Interessante war, ich habe die ganzen Bücher mitgenommen und die Lehrkräfte, die das gemacht haben, was ich gemacht habe, die waren begeistert von den Büchern, die haben von mir kopiert. Also nicht, dass ich von denen was kopiert habe, sondern war eher umgekehrt.“ (Interview 4, 17/4-8). Mikropolitisch betrachtet zeigt sich in diesen Beispielen, dass Quereinsteiger*innen durch ihre transferierten Materialien auch eine strategische Ressource in der Schule darstellen, die von den Kolleg*innen anerkannt und wertgeschätzt wird. Diese Anerkennung kann ihre Position innerhalb des Kollegiums stärken, da sie über ein wertvolles Gut verfügen, das anderen Lehrkräften zugutekommt.

8.4.5 Beziehungen und informelle Netzwerke

Innerhalb formeller Strukturen, die sich durch offizielle Hierarchien, klare Zuständigkeiten und festgelegte Regeln auszeichnen, bedienen sich die befragten Quereinsteiger*innen im Schulalltag häufig an informellen Netzwerke und Beziehungen, um sich zu orientieren. Die Interviews verdeutlichen, dass sie aufgrund des Mangels an klar definierten Strukturen und einer systematischen Ressourcenverteilung oft auf ihre Eigeninitiative oder die Unterstützung anderer angewiesen sind, um die nötige Orientierung im Schulalltag zu erhalten. Statt eines systematischen Einarbeitungskonzept erfolgt die Einführung in schulische Abläufe häufig über informelle Gespräche mit Kolleg*innen: „Und ja halt viel zu Kollegen gehen und nachfragen muss bezüglich Sachen, wie läuft das da, wo finde ich was und so (...) das ist halt dann eher so, man läuft halt einmal mit und in Gesprächen und Nachfragen ergeben sich dann die Abläufe und man lernt es nach und nach kennen.“ (Interview 1, 5/11-18). Diese Aussage verdeutlicht, dass Informationen nicht strukturiert vermittelt werden, sondern in hohem Maße von individuellen Begegnungen abhängen. Ein Quereinsteiger beschreibt seine Erfahrung folgendermaßen: „Ich habe das Gefühl gehabt ‚Super, dass du da bist, geh da rein und geh unterrichten und alles andere wird so irgendwie nebenbei mit dir dann irgendwie von irgendjemandem besprochen und

wenn du Fragen hast, dann fragst du halt Kollegen.“ (Interview 4, 6/2-5). Der Zugang zu relevanten Informationen ist somit nicht für alle gleichermaßen gegeben, sondern hängt davon ab, wie aktiv eine Person nachfragt und sich in bestehende Netzwerke einbringt. „Es liegt viel so bei einzelnen Personen, man muss halt wissen mit wem man redet. Die sind aber alle sehr hilfsbereit, das ist nicht so, man kriegt nichts. Es ist schon viel so, du musst mit einzelnen Leuten reden und die unterstützen dich dann.“ (Interview 7, 14/22-24). Dieser Umstand verdeutlicht, dass der Zugang zu Informationen und Unterstützung für Quereinsteiger*innen nicht nur von ihrer Eigeninitiative abhängt, sondern auch von den aufgebauten informellen Netzwerken und Beziehungen im Kollegium. Das kann für Quereinsteiger*innen eine besondere Herausforderung darstellen, da sie im Vergleich zu langjährigen Kolleg*innen oft nicht über ein ebenso etabliertes Netzwerk verfügen.

Ein wiederkehrendes Muster in den Aussagen der Quereinsteiger*innen ist die Bedeutung von zufälligen Begegnungen und situativen Gesprächen für den Austausch von Wissen und Erfahrungen. Aufgrund des stark strukturierten Schulalltags mit wechselnden Unterrichtsstunden und Aufsichten bleibt oft wenig Zeit für gezielte Absprachen. Stattdessen müssen sich Gelegenheiten für Gespräche spontan ergeben und aktiv genutzt werden: „Aber man muss sie halt nutzen, die Zeit, die sich dafür ergibt, wo man die Kollegen und Kolleginnen gerade trifft, weil man jede Stunde in einer anderen Klasse ist.“ (Interview 1, 8/14-16). Dabei hängt der Erfolg solcher Interaktionen stark von der eigenen Initiative ab: „Ja, wie gesagt, also wenn man, wenn man fragt, dann muss man halt dranbleiben und sich die Leute suchen, die sich auskennen, dann kriegst du die Informationen, dann wird dir weitergeholfen, womöglich.“ (Interview 1, 13/23-25). Hier wird deutlich, dass schulische Mikropolitik stark von individuellen Beziehungen abhängt. Der Zugang zu Wissen ist nicht nur eine Frage der Kompetenz oder Berufserfahrung, sondern wird durch informelle Kontakte vermittelt. Wer aktiv nach Unterstützung sucht und sich gezielt an erfahrene Kolleg*innen wendet, hat bessere Chancen, sich schneller in das System Schule einzufinden. Die Interviewten betonen dabei, dass sie in der Regel Unterstützung erfahren, sobald sie aktiv danach suchen: „Dass irgendwer zu mir gesagt hat, ‚Na, ich habe keine Zeit, frag wen Anderen‘, das habe ich bis jetzt noch nicht erlebt. Also, das muss ich schon zugeben. Also, ich finde, die sind alle wirklich super nett und hilfsbereit. Und also, da gab es bis jetzt keine negative Erfahrungen.“ (Interview 4, 23/5-8).

8.4.6 Soziale Vernetzung und informelle Strukturen

Neben der allgemeinen Hilfsbereitschaft innerhalb des Kollegiums beobachten Quereinsteiger*innen auch Unterschiede im sozialen Gefüge. So wird beschrieben, dass sich bestimmte Gruppen stärker untereinander vernetzen, während andere Kolleg*innen weniger eingebunden werden. Besonders auffällig ist die bereits genannte Unterscheidung zwischen verschiedenen Altersgruppen: „Ich denke, die, die sich durch irgendwelche Aktivitäten besser kennengelernt haben, die halten hier auch zusammen. Es gibt ja auch große Unterschiede zwischen den älteren Lehrkräften und den jungen Lehrkräften.“ (Interview 4, 22/3-5). Hier zeigt sich, dass informelle Netzwerke nicht gleichmäßig verteilt sind, sondern oft entlang bestehender sozialer oder beruflicher Strukturen verlaufen. Jüngere Lehrkräfte vernetzen sich eher mit Gleichaltrigen, während ältere Lehrkräfte untereinander enger verbunden sind. Für Quereinsteiger*innen stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Sie sind häufig älter als viele ihrer Kolleg*innen, finden jedoch nur schwer Zugang zum erfahrenen, älteren Kollegium. Diese Diskrepanz in der sozialen Vernetzung erschwert es ihnen, sich in das bestehende Gefüge einzufügen.

Eine Quereinsteigerin beschreibt, dass gerade außerschulische Aktivitäten relevant waren, um sich mit den Kolleg*innen zu vernetzen: „Man hat mir sofort das Gefühl gegeben, dass ich zum Team zugehört habe, natürlich durch verschiedene Fahrten, durch verschiedene Aktivitäten wie gemeinsam Bowling spielen, gemeinsam Essen gehen, also auch außerschulischen Aktivitäten.“ (Interview 3, 12/2-5). Ein weiteres Beispiel beschreibt, wie eine Quereinsteigerin zusammen mit anderen neuen Kolleg*innen außerschulische Treffen organisiert, um sich zu vernetzen: „Wir waren dann auch, ich glaube, fünf oder sechs, die neu angefangen haben an der Schule im ersten Jahr und da habe ich eben mit der Kollegin, mit der ich über Teach for Austria reingekommen bin, haben wir halt irgendwie darauf geachtet, dass wir mal als Jungen immer mal wieder etwas machen, weil einfach ganz nett ist. Und man sich eben gut austauschen kann.“ (Interview 2, 14/10-15). Diese Beispiele verdeutlichen, wie wichtig außerschulische Aktivitäten für die Vernetzung und den Austausch unter Lehrkräften sind. Solche informellen Begegnungen tragen dazu bei, sich als Teil des Teams zu fühlen und erleichtern den Aufbau von unterstützenden Beziehungen im Kollegium.

8.4.7 Die Beziehung zur Schulleitung

Neben den informellen Netzwerken zu anderen Lehrkräften, spielt auch die Beziehung zur Schulleitung eine entscheidende Rolle. Während einige Lehrkräfte von einer engen und unterstützenden Zusammenarbeit profitieren: „Wir haben eine sehr, sehr gute Direktorin. Ich kann zu ihr immer kommen und es wird geholfen.“ (Interview 3, 10/29-30), erleben andere die Schulleitung als eher distanziert und vorwiegend auf organisatorische Abläufe fokussiert: „Also so der Kontakt zur Direktorin ist jetzt auch nicht so großartig. Die sitzt in ihrem Zimmer oder ist auch irgendwo unterrichten oder im Haus und meistens wenn sie was braucht, schickt sie uns eine WhatsApp Nachricht.“ (Interview 4, 11/28-30). Das verdeutlicht, dass die Kommunikation mit der Schulleitung oft auf ein Minimum reduziert ist und vor allem funktionalen Charakter hat.

Ein Quereinsteiger berichtet, dass langjährige Lehrkräfte häufig durch frühere berufliche Kontakte eine engere Beziehung zur Schulleitung pflegen, während Quereinsteiger*innen den Zugang als schwierig empfinden: „Wenn ich was brauche, weiß ich nicht, ob ich reingehen kann. Manche rennen einfach rein, weil sie das können, weil sie das kennen und weil sie die [Name] so vom Charakter her kennen, weil sie, schon ich weiß nicht, wie viele Jahre sie als Lehrkraft kennen gelernt haben. Für mich ist das noch so eine Barriere, wo ich jetzt nicht weiß, wie sie so menschlich ist, womit darf ich zu ihr, wann darf ich sie stören, wann nicht.“ (Interview 4, 26/11-14) Das Zitat veranschaulicht, dass Quereinsteiger*innen häufig Unsicherheiten im Umgang mit der Schulleitung erfahren. Es besteht Unklarheit darüber, auf welche Weise und zu welchem Zeitpunkt eine Kontaktaufnahme mit der Schulleitung erfolgen sollte. Diese Situation betrifft nicht ausschließlich Quereinsteiger*innen, sondern prinzipiell alle neuen Lehrkräfte.

8.4.8 Netzwerken als mikropolitische Strategie

Die Analyse der Interviews ergibt, dass Quereinsteiger*innen informelle Netzwerke als zentrale Ressource erkennen und gezielt mikropolitische Strategien entwickeln, um ihre Position im Kollegium zu festigen. Eine Lehrkraft beschreibt es folgendermaßen: „Und man muss halt wissen, es ist halt, Schule ist nicht das leichteste Umfeld, das Lehrerzimmer ist nicht das netteste Umfeld. Man muss sich Allianzen, man muss Allianzen bilden und man muss lernen, wie man mit jeglicher Persönlichkeit umgeht.“ (Interview 6, 14/13-16). Diese Aussage verdeutlicht, wie wichtig es ist, Beziehungen im Kollegium aktiv zu gestalten, um die eigenen Interessen und Bedürfnisse erfolgreich

durchzusetzen. Die Quereinsteigerin führt weiter aus, dass ihre erfolgreiche Integration auch auf dem Ruf basiert, den sie sich im Kollegium erarbeitet haben: „Ich krieg das, was ich will. Es ist einfach so, ich habe mir in den letzten fünf Jahren im Kollegium, so wie eben bei der Schulleitung einfach einen Ruf aufgebaut. Man kennt mich als kompetent, man kennt mich als zuvorkommend, man kennt mich als hilfsbereit. Das mögen die Kolleginnen.“ (Interview 6, 17/8-11). Die mikropolitische Strategie, sich als kompetent, hilfsbereit und kooperativ zu präsentieren, ermöglicht es den Quereinsteiger*innen, nicht nur als fachlich versiert, sondern auch als sozial vertrauenswürdig wahrgenommen zu werden. Dadurch verschaffen sie sich Anerkennung und können auch ihre eigenen Anliegen und Bedürfnisse gezielt durchsetzen.

Insgesamt zeigt sich die schulische Mikropolitik in der Praxis der befragten Quereinsteiger*innen als ein System von Geben und Nehmen: „Es ist sehr viel Networking und ja, einfach geben und nehmen. Ja also das ist das ja, wenn du das nicht kannst, dann kriegst du auch nicht viel.“ (Interview 6, 14/18-19). Diese Aussage macht deutlich, dass erfolgreiche Integration nicht nur von fachlicher Kompetenz abhängt, sondern auch von sozialer Geschicklichkeit und der Fähigkeit, Beziehungen strategisch zu gestalten. Quereinsteiger*innen, die diese Dynamiken frühzeitig erkennen und für sich nutzen, können sich besser in das schulische Umfeld einfügen und langfristig erfolgreicher agieren.

8.4.9 Verantwortungsübernahme als mikropolitische Strategie

Um Zugang zu Informationen und Ressourcen zu erhalten, ist einerseits das geschickte Navigieren in informellen Netzwerken von entscheidender Bedeutung. Eine weitere wirksame Strategie, um Einfluss zu gewinnen, besteht darin, Verantwortung zu übernehmen. Durch die Übernahme von Aufgaben, positionieren sich Quereinsteiger*innen nicht nur als engagierte Lehrkräfte der Schulgemeinschaft, sondern gewinnen auch an Macht.

Wie in den Kapiteln zum Transfer von organisatorischen Kompetenzen und zur Arbeitsmoral beschrieben, bringen Quereinsteiger*innen sowohl fachliche Expertise aus ihren vorherigen Berufen mit, als auch eine besondere Herangehensweise an Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Viele übernehmen administrative oder organisatorische Tätigkeiten, die über den regulären Unterricht hinausgehen. Dadurch

positionieren sie sich innerhalb der schulischen Hierarchie und nehmen Einfluss auf informelle als auch formelle Machtstrukturen. Diese ausgeprägte Verantwortungsübernahme kann als mikropolitische Strategie betrachtet werden, um sich im Schulsystem zu etablieren, Anerkennung zu erhalten und aktiv schulische Prozesse mitzugestalten.

Indem sich Quereinsteiger*innen für bestimmte Aufgabenbereiche engagieren, die beispielsweise von anderen Lehrkräften gemieden werden, erarbeiten sie sich eine Sonderstellung. Eine Quereinsteigerin beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Sie waren einfach dankbar, dass ich da bin und dass ich diese Arbeit getan habe, weil die Deutschklasse will einfach keiner machen. Und waren einfach froh, dass sie das nicht machen mussten. Und ich war froh, dass ich den Job gehabt habe. Ich habe mich ausgekannt, ich wusste, wie es geht. Also deswegen habe ich dafür glaube ich bisschen eine Sonderstellung.“ (Interview 6, 12/1-6). Die Übernahme wenig attraktiver Aufgaben führt dazu, dass Quereinsteiger*innen als unverzichtbar wahrgenommen werden und ein gutes ‚Standing‘ innerhalb des Kollegiums aufbauen. Diese Wahrnehmung begünstigt wiederum die Durchsetzung eigener Anliegen und Bedürfnisse. Eine Quereinsteigerin, die ein offenes Lernkonzept in der Schule eingeführt hat, beschreibt das wie folgt: „Also wenn ich jetzt zum Beispiel an das Projekt denke, eben das ein Drei-Jahres-Projekt war, bis ich es durchgesetzt habe, das ging dann dadurch, dass ich ein gutes Standing hatte bei meinen Direktoren, die mich da begleitet haben, weil sie einfach bemerkt haben, ich bin doch jemand, also ich bin verlässlich und wenn ich was mache, dann mache ich das auch gut.“ (Interview 2, 10/31-11/1). Eine positive Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums ermöglicht es Quereinsteiger*innen, ihre eigenen Vorhaben erfolgreich umzusetzen. Der Aufbau eines guten Rufes und das Vertrauen, das sie durch eine verlässliche und kompetente Arbeitsweise gewinnen, verschaffen ihnen nicht nur Anerkennung, sondern auch die nötige Unterstützung für die Realisierung von eigenen Anliegen.

Während formale Hierarchien klar definiert sind, entstehen informelle Machtpositionen häufig dadurch, dass bestimmte Lehrkräfte sowohl freiwillig als auch unfreiwillig unterschiedliche Aufgaben übernehmen, für die sie sich durch ihre vorherigen Tätigkeiten besonders qualifizieren. Diese zusätzlichen Verantwortlichkeiten und die damit verbundene Expertise ermöglichen es ihnen, innerhalb des Kollegiums eine besondere Stellung zu erlangen. Dadurch entstehen informelle Machtpositionen, die

wiederum die formale Hierarchie beeinflussen. Ein Quereinsteiger reflektiert diese Dynamik kritisch: „Die administrativen Aufgaben, die ja oft aus Hilflosigkeit und Überforderungen an Kolleg*innen abgegeben werden und die haben dann eine totale Machtposition, aber eine informelle und informelle Machtpositionen sind meiner Meinung nach immer schlechter als formelle. (...) informelle Machtpositionen machen immer oder oft ein sehr schwieriges soziales Gemisch.“ (Interview 5, 20/21-25).

Diese informellen Strukturen können sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringen. Einerseits ermöglichen sie es engagierten Lehrkräften, Einfluss auf Prozesse zu nehmen, andererseits können sie zu unausgeglichene und intransparenten Machtverhältnissen führen. „Also das ist auf jeden Fall mal ungleich. Und dann ist es halt einfach so, dass es gibt ja gewisse Funktionen (...) Und die liegen halt immer bei einzelnen Personen.“ (Interview 7, 15/7-9). Besonders in Bereichen wie der Stundenplanung zeigt sich, wie sich informelle Macht manifestiert. Gleich drei der befragten Quereinsteiger*innen übernehmen die zentrale Tätigkeit der Stundenplanung: „Und durch dieses Ja-sagen, bin ich auch bei der Stundenplanplanung gewesen. Also bin im Team für den Stundenplan, wo mir auch, glaube ich, das hilft, dass ich einen anderen Background habe, weil es da viel darum geht, dass man das irgendwie, dass man da strukturiert arbeitet und sich das gut überlegt, wie man das am besten angeht. Und da ich das hier im Stundenplanteam war, habe ich verstanden, wie ich die Stunden setzen kann, damit man das Projekt umsetzen kann.“ (Interview 2, 11/6-12). Hier wird deutlich, dass die Quereinsteigerin durch ihre vorherigen beruflichen Erfahrungen und ihr starkes Engagement in der Lage war, eine Schlüsselrolle im Team zu übernehmen. Dadurch konnte sie gezielt Einfluss ausüben und erlangte eine informelle Machtstellung, um ihre Anliegen erfolgreich umzusetzen. Gleichzeitig können dadurch aber auch problematische Machtstrukturen verstärkt werden, wie ein Quereinsteiger in Bezug auf die Stundenplanung durch Lehrkräfte reflektiert: „Und was es auch ist: 'Wer Macht hat, macht!' Wer halt keine Ahnung, irgendwelche Aufgaben annimmt, hat die dann natürlich, ist auch klar, so sind auch diese informellen Dinge. (...) Ich finde, es ist keine gute Sache, wenn das ein Lehrer macht. Weil damit ist, dem ganzen Nepotismus Tür und Tor geöffnet. (...) Ich halte das für keine gute Lösung.“ (Interview 5, 20, 11/20). Hier wird eine kritische Perspektive auf informelle Machtmechanismen in Schulen deutlich. Während

Verantwortungsübernahme den individuellen Einfluss steigern kann, birgt sie auch Risiken von Intransparenz und informeller Bevorzugung.

Ein weiteres Beispiel für die Verantwortungsübernahme und somit auch informeller Machtstrukturen ist die Organisation von schulischen Veranstaltungen. In vielen Schulen werden solche Aufgaben nicht offiziell zugewiesen, sondern bleiben an denjenigen hängen, die sie freiwillig übernehmen. So beschreibt eine Quereinsteigerin ihre Initiative, Feste zu organisieren: „Ich habe danach auch das Sommerfest bei uns organisiert, also wirklich für die Schüler*innen, so ein Sportfest quasi, dann ein Winterfest, wie wir es genannt haben.“ (Interview 2, 15/5-8). Dabei kommen einerseits die organisatorischen Fähigkeiten der Quereinsteigerin zum Tragen, die für die Planung und Durchführung solcher Veranstaltungen erforderlich sind. Andererseits können solche Aktivitäten zudem als mikropolitische Strategie interpretiert werden, mit dem Ziel, die Anerkennung und den Einfluss im Schulumfeld zu erhöhen.

Ein Quereinsteiger beschreibt, dass er im Laufe der Zeit mehrere Positionen im Schulbetrieb übernommen hat, wobei ihm seine vorherigen Erfahrungen diese Möglichkeit eröffneten: „Weil ich eigentlich schon eine Lehrkraft bin, die viele Projekte organisiert und viel auch nach außen anknüpft. Da kann ich diese Erfahrung gut einbauen. Ich bin auch stellvertretender Schulleiter und kann es da auch ganz gut einbringen. Strebe eigentlich auch an, Schulleiter zu werden.“ (Interview 7, 7/34-8/3). Seine Verantwortungsübernahme erstreckt sich dabei auf mehrere schulische Funktionsbereiche: „Das andere ist, ich bin im Qualitätsmanagement Schule, auch der Vorsitzende (...). Dann bin ich Gender- und Gleichstellungsbeauftragter der Schule, dann bin ich Kinderschutzbeauftragter der Schule, bin der Kustode für Mathematik.“ (Interview 7, 18/16-23).

Diese Vielseitigkeit in der Verantwortungsübernahme zeigt, dass die befragten Quereinsteiger*innen aktiv an der Schulentwicklung mitwirken und Einfluss auf die Gestaltung von Strukturen und Prozessen innerhalb der Schule gewinnen: „Ich glaube, dadurch, dass ich gerne Verantwortung übernehme und Schulleitungen sowie meine Kolleginnen gemerkt haben, dass ich das gerne tue und auf der anderen Seite mich dann auch einsetze und das Ergebnis nicht so schlecht ist, dann kriegt man relativ leicht viele Funktionen.“ (Interview 7, 19/9-13). Hier zeigt sich eine zentrale Dynamik der schulischen Mikropolitik. Wer Verantwortung übernimmt, wird als kompetent

wahrgenommen und erhält weitere Aufgaben. „Das ist ja auch das, was sich dann an einer Schule hält. So ein informeller Aufstieg in einer informellen Hierarchie.“ (Interview 5, 20/5-6).

Durch die Übernahme von Verantwortung gewinnen Quereinsteiger*innen an Einfluss in der schulischen Mikropolitik. Sie positionieren sich innerhalb der Schulgemeinschaft, indem sie Aufgaben übernehmen, die andere meiden, oder zentrale Rollen in administrativen und organisatorischen Bereichen einnehmen, in denen sie spezifische Fähigkeiten aus ihrer beruflichen Vorerfahrung einbringen. Das führt dazu, dass sie als integraler Bestandteil wahrgenommen werden und eigene Anliegen leichter umsetzen können. Gleichzeitig bewegen sie sich in einem komplexen Gefüge aus formellen und informellen Machtstrukturen. Während offizielle Hierarchien klare Verantwortlichkeiten vorgeben, entstehen durch informelle Netzwerke neue Machtverhältnisse, die nicht immer transparent sind. Insgesamt wird deutlich, dass die befragten Quereinsteiger*innen nicht nur als Lehrkräfte, sondern auch als Gestaltende schulischer Prozesse auftreten, was als mikropolitische Strategie genutzt wird, um ihren Einfluss innerhalb der Schule auszubauen und ihre Anliegen durchzusetzen.

9. Diskussion

Nachdem im Ergebnisteil die zentralen Erkenntnisse aus den analysierten Interviews präsentiert wurden, erfolgt im folgenden Diskussionsteil die Einordnung der Ergebnisse im Kontext der bestehenden Forschung. Dabei wird insbesondere die Relevanz des Transfers beruflicher Vorerfahrungen auf die mikropolitischen Kompetenzen von Quereinsteiger*innen diskutiert. Zudem wird die schulische Mikropolitik im Kontext der Erfahrungen und Perspektiven der befragten Quereinsteiger*innen dargelegt. Des Weiteren erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der mikropolitischen Perspektive sowie eine Reflexion über die Limitationen dieser Forschung. Im Anschluss erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage, welche die Grundlage für das Fazit bildet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit stützen die zentralen Erkenntnisse aus der Untersuchung von Baeten & Meeus (2016). Quereinsteiger*innen sind im Durchschnitt älter als Lehrkräfte, die den traditionellen Ausbildungsweg gewählt haben, was nachvollziehbar ist, da sie zuvor in anderen Berufsfeldern tätig waren. Ihre vielfältigen beruflichen Erfahrungen tragen nicht nur zur fachlichen Expertise bei, sondern stärken auch ihre professionelle Haltung und Arbeitsmoral. Baeten & Meeus (2016) identifizieren kommunikative und zwischenmenschliche Fähigkeiten sowie Kenntnisse in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als häufig genannte übertragbare Kompetenzen. Diese Einschätzung wird durch die Interviews bestätigt, in denen die befragten Quereinsteiger*innen diese Aspekte als zentrale Ressourcen aus ihrer beruflichen Vorerfahrung hervorheben. Mikropolitisch betrachtet sind diese kommunikativen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten entscheidend für die Quereinsteiger*innen, um sich innerhalb der sozialen und informellen Strukturen der Schule zu orientieren und zu integrieren. Sie müssen in der Lage sein, Netzwerke aufzubauen, um Unterstützung und Zugang zu Informationen zu erhalten, sowie Konflikte erfolgreich zu bewältigen. Diese mikropolitischen Fähigkeiten ermöglichen es ihnen sich erfolgreich in den informellen sozialen Dynamiken der Schule zu bewegen.

Darüber hinaus wird in der vorliegenden Untersuchung eine starke Praxisorientierung unter den Quereinsteiger*innen deutlich. Sie legen besonderen Wert darauf, ihr Wissen anwendungsbezogen zu vermitteln, indem sie praxisnahe Beispiele aus ihrem vorherigen Berufsleben in den Unterricht integrieren. Diese Beobachtung steht im

Einklang mit den Erkenntnissen von Baeten & Meeus (2016), die darauf hinweisen, dass Quereinsteiger*innen sich bemühen, Lernenden die Relevanz theoretischer Inhalte für die Lebens- und Berufswelt zu vermitteln. Mikropolitisch betrachtet ist diese Praxisorientierung vor allem auf den Unterricht und die Arbeit mit den Schüler*innen ausgerichtet, die zunächst nicht im Zentrum mikropolitischer Dynamiken stand. Der Transfer von pädagogischem Wissen in die Unterrichtspraxis wird dennoch als mikropolitisch relevant erachtet, da dieser Quereinsteiger*innen ermöglicht, ihre fachliche und pädagogische Kompetenz zu demonstrieren und sich als qualifizierte Lehrkräfte im Kollegium zu etablieren. Auf diese Weise lassen sich Vorbehalte und Unsicherheiten abbauen. Die klare Vermittlung von Wissen stärkt die eigene Position, zeigt Expertise und fördert Vertrauen sowie Anerkennung. Ein interessantes Detail, das sich aus den Interviews ableiten lässt, ist, dass die interviewten Quereinsteiger*innen zwar die Erfahrung ihrer Kolleg*innen als eine entscheidende Ressource schätzen, jedoch nur selten über die Anerkennung ihrer pädagogischen oder didaktischen Fachkompetenz sprechen. Dieser Punkt könnte darauf zurückzuführen sein, dass die direkte pädagogische Praxis nicht im Fokus der Interviews stand. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang jedoch auffällt, ist die Wahrnehmung des Klassenzimmers als Schutzraum, in dem Quereinsteiger*innen eine hohe Autonomie genießen und ihre Arbeit weitgehend ohne Einblicke oder Kontrolle Anderer durchführen. Diese Arbeitsweise kann zu einer gewissen Isolation führen, da Quereinsteiger*innen nur begrenzte Einblicke in die Arbeit ihrer Kolleg*innen haben und der Austausch über die pädagogische Praxis nur sporadisch stattfindet. Aus mikropolitischer Perspektive wird es daher besonders wichtig, sich in den Interaktionen mit Kolleg*innen als kompetent zu beweisen, da die Arbeit im Klassenzimmer für andere nicht direkt zugänglich ist. Diese fehlende Transparenz macht es erforderlich, dass Quereinsteiger*innen ihre Fähigkeiten und ihren Arbeitsansatz in informellen Gesprächen und sozialen Interaktionen darstellen, um Anerkennung zu erlangen und sich als kompetent innerhalb der Schulgemeinschaft zu positionieren.

Über die pädagogische Praxis hinaus bestätigen die Ergebnisse dieser Arbeit die Erkenntnisse von Baeten & Meeus (2016), dass Quereinsteiger*innen häufig übergeordnete Kompetenzen aus ihrem vorherigen Berufsleben in den Lehrberuf übertragen. Besonders hervorzuheben sind die organisatorischen Fähigkeiten wie

Management, Problemlösungskompetenz, und technisches Wissen. Diese Kompetenzen unterstützen nicht nur die Integration in den Schulkontext, sondern sind mikropolitisch von zentraler Bedeutung. Durch ihre ausgeprägten organisatorischen Fähigkeiten können Quereinsteiger*innen wichtige Positionen im schulischen Umfeld einnehmen, die mit Macht und Verantwortung verbunden sind. Diese Positionen ermöglichen ihnen, ihre Einflussnahme auf schulische Prozesse und Strukturen zu verstärken, was wiederum ihre soziale Stellung im Kollegium und ihre berufliche Anerkennung stärkt. Durch diese Fähigkeiten sind sie in der Lage, Entscheidungen zu treffen, Ressourcen zu steuern und ihre Perspektiven in die schulische Praxis einzubringen, was ihre Rolle als kompetente Lehrkräfte im mikropolitischen Gefüge der Schule festigt.

Die Mixed Method Studie von Engelage (2013) bestätigt viele der in dieser Untersuchung identifizierten Schlüsselkompetenzen. Besonders hervorzuheben ist die Erkenntnis, dass soziale Erfahrungen im Umgang mit Menschen, sei es in Führungspositionen, im Kund*innenkontakt oder in der Erwachsenenbildung, für Quereinsteiger*innen von großem Wert für ihre Lehrtätigkeit sind. In Einklang mit den Ergebnissen dieser Untersuchung betonen Quereinsteiger*innen insbesondere ihre Kompetenzen im zwischenmenschlichen Umgang als essenziell für ihre Arbeit im Schulkontext. Erfahrungen aus Führungspositionen, der Selbstständigkeit und der Erwachsenenbildung unterstützen sie dabei, sowohl den Unterricht als auch organisatorische Aufgaben und die Zusammenarbeit im Kollegium effektiv zu gestalten. Aus mikropolitischer Perspektive sind diese Kompetenzen relevant, da sie den Quereinsteiger*innen ermöglichen, ihre Lehrtätigkeit zu optimieren und ihre Position im Kollegium und im gesamten schulischen Gefüge zu stärken. Durch ihre Erfahrung in der Führung und Organisation sind sie in der Lage Einfluss auf organisatorische Prozesse und Entscheidungen zu nehmen. Dadurch erlangen sie häufig eine stärkere Stellung in schulischen Hierarchien und erweitern ihren Einflussbereich.

Ähnlich wie in der Studie von Tigchelaar et al. (2008) betonen auch die befragten Quereinsteiger*innen, dass ihre früheren beruflichen Erfahrungen wertvolle Fähigkeiten und Kompetenzen mitbringen, die den Einstieg in den Beruf erleichtern. Besonders hervorzuheben sind dabei die Bereiche Kommunikation und der Umgang mit verschiedenen Teamdynamiken, die sowohl in der untersuchten Studie als auch in

der vorliegenden Forschung als zentrale Ressourcen identifiziert wurden. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse auch die Herausforderungen, die beim Transfer dieser Fähigkeiten auftreten können. Insbesondere die Notwendigkeit, die Erfahrungen an die spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs anzupassen, wird in den Interviews betont. Die Zusammenarbeit im Team sowie der Umgang mit schulischen Hierarchien und unterschiedlichen Arbeitsweisen sind davon besonders betroffen. Diese Herausforderungen spiegeln sich auch in der Studie von Tigchelaar et al. (2008) wider, die betont, dass die Anpassung von Fähigkeiten an das neue schulische Umfeld eine der größten Schwierigkeiten für Quereinsteiger*innen darstellt. Die Herausforderung besteht darin, dass sie bei der Eingliederung in das Kollegium nicht nur ihre sozialen und fachlichen Kompetenzen sowie Erwartungen einbringen, sondern auch bestehende informelle Strukturen und Hierarchien beachten müssen. Das bedeutet, dass der mikropolitische Umgang mit Teamarbeit und Hierarchien eine zentrale Rolle bei der Integration spielt. Teamdynamiken sowie informelle Strukturen müssen von den Quereinsteiger*innen aktiv reflektiert und strategisch genutzt werden, um die eigene Position zu festigen und ein gutes Arbeitsumfeld zu schaffen.

Die Ergebnisse von Mayotte (2003) stellen den Übergang in den Lehrberuf als einen komplexen Prozess dar, der durch die Notwendigkeit geprägt ist, frühere berufliche Erfahrungen zu reflektieren und anzupassen, um den Anforderungen gerecht zu werden. In den Interviews betonen die Quereinsteiger*innen, dass sie sich intensiv mit den neuen Anforderungen der Schule auseinandersetzen müssen, insbesondere im Hinblick auf ihre eigene Rolle, Teamarbeit und die unterschiedlichen Arbeitsweisen im schulischen Kontext. Auch Mayotte (2003) stellt fest, dass Quereinsteiger*innen ihre vorherigen Erfahrungen nicht immer direkt in den Schulkontext übertragen können und spezifische Strategien erlernen müssen, um diese sinnvoll zu integrieren. Mikropolitisch betrachtet bedeutet dies, dass Quereinsteiger*innen die bestehenden normativen Erwartungen und praktischen Anforderungen in der Schule hinterfragen müssen, um ihre eigene Rolle zu definieren und in der Schulstruktur erfolgreich zu agieren. Ein weiterer wichtiger Punkt, der sowohl in den Interviews als auch in Mayottes Studie thematisiert wird, ist der Bedarf an unterstützenden Strukturen. Mayotte hebt hervor, dass gezielte Förderprogramme und Mentor*innenbeziehungen für Quereinsteiger*innen entscheidend sind, um ihre berufliche Identifikation zu stärken und den Transfer ihrer Erfahrungen zu erleichtern. Diese Erkenntnis wird in

den Interviews bestätigt, in denen die befragten Quereinsteiger*innen die Bedeutung regelmäßiger Reflexion und Unterstützungsmaßnahmen betonen, um ihre berufliche Entwicklung zu fördern und die Anpassung an die neue berufliche Rolle zu erleichtern. Die Interviews verdeutlichen jedoch, dass diese Ressourcen oft nicht ausreichend bereitgestellt werden und Quereinsteiger*innen vielfach auf ihre eigene Initiative angewiesen sind, um zu Unterstützung zu gelangen. Aus mikropolitischer Perspektive ist der Bedarf an unterstützenden Strukturen besonders bedeutsam, da die Verfügbarkeit solcher Ressourcen direkten Einfluss auf die Positionierung der Quereinsteiger*innen im schulischen Umfeld hat. Gezielte Förderprogramme und Mentor*innen bieten nicht nur fachliche Unterstützung, sondern stärken auch ihre soziale Anerkennung und Integrationsfähigkeit im Kollegium. Sie ermöglichen den Quereinsteiger*innen, sich als kompetente und engagierte Mitglieder der Schulgemeinschaft zu etablieren und ihre berufliche Identität zu festigen. Ein zentraler Aspekt, der in den Interviews deutlich wurde, ist die Wahrnehmung, dass das Onboarding für Quereinsteiger*innen an Schulen oft unstrukturiert und nicht ausreichend gestaltet ist. Im Vergleich dazu wird die Einarbeitung durch externe Programme, wie beispielsweise Teach for Austria, als deutlich strukturierter und gezielter wahrgenommen. Obwohl eine systematische Einarbeitung in vielen anderen Berufsfeldern als essenzieller Bestandteil organisationaler Professionalität gilt, scheint dies im schulischen Kontext nicht in gleicher Weise verankert zu sein. Das kann wiederum Auswirkungen auf die langfristige Bindung und Zufriedenheit der Quereinsteiger*innen haben. Fehlen diese Strukturen, müssen sie ihre eigenen Wege finden, um Unterstützung zu erhalten und ihre Position auszubauen. In diesem Fall wird ihre Fähigkeit zur Eigeninitiative mikropolitisch relevant. Sie sind auf informelle Netzwerke angewiesen und müssen selbstständig Beziehungen aufbauen, um Anerkennung und Einfluss zu gewinnen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen die Erkenntnisse früherer Studien zum Transfer beruflicher Vorerfahrungen von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf, insbesondere in Bezug auf die Übertragung von kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten, während fachspezifische Expertise eine eher untergeordnete Rolle spielt. Gleichzeitig bietet diese Arbeit eine neue Perspektive, indem sie die mikropolitische Relevanz dieses Transfers hervorhebt. Während frühere Studien vor allem die fachlichen und pädagogischen Aspekte des Übergangs

fokussierten, wird hier deutlich, dass der erfolgreiche Transfer beruflicher Vorerfahrungen auch eng mit schulischer Mikropolitik verknüpft ist.

Hierbei ist jedoch zu betonen, dass die Ergebnisse dieser Arbeit stark von der Dauer der Unterrichtstätigkeit der Quereinsteiger*innen beeinflusst werden. Einige der befragten Quereinsteiger*innen befinden sich noch im ersten Lehrjahr, während andere bereits seit zehn Jahren im Beruf tätig sind. Diese Unterschiede beeinflussen die Wahrnehmung des Transfers beruflicher Vorerfahrung und mikropolitischer Handlungsstrategien. Neuere Quereinsteiger*innen sehen sich mit anderen Herausforderungen konfrontiert, wie etwa der Eingliederung in die schulischen Strukturen und dem Umgang mit Unsicherheiten, während langjährige Quereinsteiger*innen bereits über ausgereifte mikropolitische Kompetenzen und eine etablierte Position im Kollegium verfügen. Diese Unterschiede sollten berücksichtigt werden, um die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse und Herausforderungen im Übergang zum Lehrberuf differenzierter zu verstehen.

Des Weiteren soll noch darauf hingewiesen werden, dass sich neue Lehrkräfte, die erstmals eine Unterrichtstätigkeit ausüben, in der Regel mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sehen, unabhängig davon, ob sie das klassische Lehramt absolviert haben oder als Quereinsteiger*innen in den Beruf kommen. Zu diesen gehören unter anderem die Integration in das Kollegium, die Anpassung an die schulischen Strukturen sowie die Entwicklung von Unterrichtskompetenzen. Auch traditionell ausgebildete Lehrkräfte, die neu an einer Schule beginnen, müssen sich in der Regel mit diesen Aspekten auseinandersetzen. Allerdings müssen Quereinsteiger*innen nicht nur die typischen Herausforderungen bewältigen, sondern auch Vorbehalte und Skepsis gegenüber ihrer fehlenden pädagogischen Ausbildung und beruflichen Qualifikation abbauen. Diese können den Übergang zusätzlich erschweren. Sie müssen sich nicht nur als kompetente Lehrkräfte beweisen, sondern oft auch ihre Entscheidung für den Beruf legitimieren.

Für Quereinsteiger*innen ergibt sich eine besondere Spannung aus der Tatsache, dass sie einerseits über umfangreiche Berufserfahrung und ein höheres Alter verfügen, andererseits jedoch als Neueinsteiger*innen in ein völlig neues Berufsfeld eintreten. Diese Diskrepanz zwischen langjähriger Berufserfahrung und dem erneuten Einstieg kann sowohl bei den Quereinsteiger*innen selbst als auch im Kollegium zu

Unsicherheiten führen. Einerseits werden ihre beruflichen Kompetenzen teilweise anerkannt, andererseits entspricht ihr Quereinstieg nicht den üblichen Karriereverläufen im Schulsystem. Dies kann die Integration erschweren und macht eine bewusste Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Dynamiken innerhalb der Schulgemeinschaft erforderlich.

Neben dem Transfer beruflicher Vorerfahrung und allgemeinen Herausforderungen, mit denen Quereinsteiger*innen konfrontiert sind, spielt das Verständnis von mikropolitischen Prozessen eine entscheidende Rolle, um sich im schulischen Umfeld zurechtzufinden. Die Analyse mikropolitischer Prozesse zeigt, wie Macht, Einfluss und informelle Beziehungen das Handeln und die Struktur von Organisationen beeinflussen. Für Lehrkräfte, insbesondere Quereinsteiger*innen, ist das Verständnis von mikropolitischen Dynamiken eine zentrale Voraussetzung, um sich im schulischen Umfeld erfolgreich zurechtzufinden und ihre Rolle effektiv auszufüllen. Dabei werden mikropolitische Kompetenzen wirksam, die das Erkennen, Verstehen und gezielte Beeinflussen von politischen Strukturen innerhalb der Schule umfassen.

Kelchtermans und Ballet (2002a) beschreiben mikropolitisches Handeln als eine Praxis, die in jeder Situation unterschiedliche Formen annehmen kann. In der Schule sind es insbesondere informelle Netzwerke, sowie Konflikte und Koalitionen, die im Zuge von unterschiedlichen Zielen und Ressourcenverteilung entstehen, die das Handeln von Lehrkräften prägen. Mikropolitische Kompetenz umfasst sowohl das Wissen, um die politische Dimension von Situationen zu erkennen, als auch die Fähigkeit, strategische Entscheidungen zu treffen, die die gewünschten Arbeitsbedingungen schaffen oder sichern.

Zunächst ist die mikropolitische Wahrnehmung als grundlegende Kompetenz hervorzuheben. Mikropolitisch kompetente Lehrkräfte müssen die Fähigkeit besitzen, die sozialen und politischen Dynamiken innerhalb ihrer Schule zu erkennen und zu verstehen. Dazu gehören sowohl die formalen Strukturen als auch die informellen Netzwerke, die in Schulen eine wesentliche Rolle spielen. Die mikropolitische Wahrnehmung der Quereinsteiger*innen in dieser Studie erweist sich als eine zentrale Fähigkeit, die es ihnen ermöglicht, sich in der komplexen sozialen Struktur von Schulen zurechtzufinden und ihre beruflichen Ziele erfolgreich zu verfolgen. Quereinsteiger*innen entwickeln eine besonders differenzierte Wahrnehmung der

politischen Dynamiken, da sie häufig bereits mit verschiedenen Organisationsstrukturen vertraut sind, die ihnen helfen, die sozialen und politischen Prozesse in der Schule aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Zudem tragen ihr höheres Alter und ihre Berufsreife dazu bei, dass sie die Dynamiken mit einer breiteren Perspektive wahrnehmen.

Die zweite zentrale Dimension mikropolitischer Kompetenz ist die strategische Handlungsfähigkeit. Mikropolitisch Handeln umfasst die Fähigkeit, gezielt Strategien und Taktiken zu entwickeln, um persönliche oder schulische Ziele zu erreichen. Eine der zentralen Strategien, die in den Interviews hervorgehoben wird, ist die Übernahme von Aufgaben, die von anderen Lehrkräften gemieden werden oder die als unattraktiv gelten. Durch die Übernahme sei es in administrativen Bereichen wie der Stundenplanung oder der Organisation von schulischen Veranstaltungen, positionieren sich Quereinsteiger*innen nicht nur als besonders engagiert, sondern gewinnen dabei an Einfluss. Sie schaffen sich dadurch eine Sonderstellung im Kollegium und sichern sich Anerkennung und Vertrauen, was langfristig ihre Handlungsfreiheit und ihre Fähigkeit zur Umsetzung eigener Ziele stärkt. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie der Transfer organisatorischer Kompetenzen und ein hohes Engagement mikropolitisch wirksam werden, was eine der zentralsten Erkenntnisse dieser Arbeit darstellt.

Zusätzlich zur Übernahme von Aufgaben, die ein hohes Maß an Verantwortung erfordern, setzen Quereinsteiger*innen auch auf die Taktik des Beziehungsaufbaus. Sie nutzen informelle Netzwerke, um sich mit Schlüsselpersonen innerhalb der Schule zu verbinden, wie etwa Schulleitungen oder erfahrenen Kolleg*innen. Indem sie als verlässliche, engagierte und kompetente Lehrkräfte wahrgenommen werden, erhöhen Quereinsteiger*innen ihre Chancen, bei der Umsetzung eigener Vorhaben. Dieser Beziehungsaufbau ist eine wichtige Strategie, um eigenen Ziele durchzusetzen, die Akzeptanz im Kollegium zu erhöhen und so in informelle Machtstrukturen einzutreten.

Darüber hinaus zeigt sich eine weitere mikropolitische Strategie in der anfänglichen Passivität und der schrittweisen Integration in die Strukturen der Schule. Quereinsteiger*innen setzen zu Beginn ihres Wechsels in die Schule bewusst auf Zurückhaltung und beobachten die sozialen Dynamiken innerhalb der Schule, bevor sie sich aktiv in die Gestaltung schulischer Prozesse einbringen. Diese Taktik

ermöglicht es ihnen, die informellen Netzwerke und Machtstrukturen zu erkennen, ohne sich sofort in konkurrierende Auseinandersetzungen zu begeben oder als Bedrohung wahrgenommen zu werden. Durch das sukzessive Einbringen in das System und das Aufbauen von Vertrauen, verschaffen sie sich eine solide Basis, um später gezielt Verantwortung zu übernehmen und sich als aktive Mitgestaltende schulischer Prozesse zu positionieren.

Ein weiteres zentrales Element mikropolitischer Kompetenz ist der Umgang mit emotionalen Aspekten und Konflikten. Mikropolitisch Handeln ist häufig von persönlichen und emotionalen Dimensionen geprägt, da Macht und Einfluss immer auch zwischenmenschliche Beziehungen betreffen. Lehrkräfte müssen daher nicht nur in der Lage sein, politisch zu handeln, sondern auch ihre eigenen emotionalen Reaktionen auf Konflikte und Herausforderungen zu reflektieren. In den Interviews wurde deutlich, dass Quereinsteiger*innen eine Vielzahl von emotionalen Reaktionen auf die Konflikte und Herausforderungen innerhalb der Schule entwickeln. Einerseits erleben sie Frustration, wenn sie mit Widerständen oder mangelnder Anerkennung konfrontiert werden, andererseits fühlen sie sich durch die Übernahme von Verantwortung und das Einbringen eigener Projekte auch motiviert und zufrieden. Besonders zu Beginn ihres schulischen Werdegangs sind viele Quereinsteiger*innen mit Frustration und Ohnmacht konfrontiert, da sie keine strukturierte Unterstützung erhalten und das Gefühl haben, in einem komplexen System nicht richtig verortet zu sein. Diese emotionalen Herausforderungen resultieren oft aus der Unsicherheit über die Erwartungen an ihre Rolle sowie der fehlenden klaren Anleitung. Um mit diesen Gefühlen umzugehen und langfristig erfolgreich zu sein, entwickeln Quereinsteiger*innen die Fähigkeit, sich proaktiv Unterstützung zu suchen. Sie erkennen, dass sie sich nicht nur auf formelle Strukturen verlassen dürfen, sondern auch informelle Netzwerke aufbauen müssen. Diese Erfahrungen können als Bestandteil des mikropolitischen Handlungsprozesses verstanden werden. Eine wichtige Strategie ist es, sich als offen, kompetent und zuverlässig zu präsentieren. Indem sie sich nach und nach in die schulischen Strukturen einbringen, Verantwortung übernehmen und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen, gelingt es ihnen, das Vertrauen ihrer Kolleg*innen zu gewinnen und so den anfänglichen Widerständen zu begegnen. Diese proaktive Herangehensweise an Frustration und Ohnmacht stärkt ihre mikropolitische Kompetenz und hilft emotionale Barrieren zu überwinden.

Die vorliegende Analyse ergibt, dass mikropolitische Kompetenz für Quereinsteiger*innen einen entscheidenden Faktor für den Erfolg in der schulischen Praxis darstellt. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung mikropolitischer Dynamiken, die Entwicklung strategischer Handlungsfähigkeiten sowie der kompetente Umgang mit emotionalen Aspekten und Konflikten sind von zentraler Bedeutung, um eine langfristige Akzeptanz im Kollegium und im schulischen System zu gewährleisten.

An dieser Stelle soll auch die Kritik an der mikropolitischen Perspektive diskutiert werden, da sie häufig die negativen Aspekte von Organisationen, wie Konflikte, Machtkämpfe und verdeckte Aushandlungsprozesse, in den Vordergrund stellt. Diese Fokussierung auf die problematischen Dimensionen von organisationalem Handeln könnte dazu führen, dass konstruktive und kooperative Interaktionen, die ebenfalls einen wichtigen Teil des organisationalen Lebens ausmachen, vernachlässigt werden. Altrichter (2004) kritisiert, dass die mikropolitische Perspektive in der Forschung oft zu stark die ‚dunkle Seite des organisationalen Lebens‘ fokussiert. Frühere mikropolitische Studien haben kooperative und konsensuale Interaktionen weitgehend vernachlässigt. Durch die Betonung von Konflikten und Machtkämpfen entsteht eine einseitige Sichtweise, die positive Aspekte wie Zusammenarbeit und gemeinsames Handeln in den Hintergrund rückt. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Kritikpunkt aufgegriffen, indem nicht nur die Konflikte und Machtspiele mikropolitischen Handelns betrachtet, sondern auch die kooperativen und konstruktiven Dimensionen hervorgehoben werden. Dadurch wird eine differenziertere Betrachtung der mikropolitischen Prozesse ermöglicht, die über eine rein konfliktbetonte Analyse hinausgeht.

Darüber hinaus sollten auch die spezifischen Limitationen dieser Forschungsarbeit berücksichtigt werden. Qualitative Forschungsansätze ermöglichen detaillierte Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der Quereinsteiger*innen und erlauben eine Analyse individueller Perspektiven, Einstellungen und Handlungsstrategien. Zudem gestatten sie die Erfassung der Komplexität mikropolitischer Dynamiken in Schulkontexten, die durch formelle und informelle Strukturen geprägt sind. Dennoch ist anzumerken, dass qualitative Forschung auch gewisse Einschränkungen birgt. Eine kritische Betrachtung könnte die begrenzte Generalisierbarkeit der Ergebnisse betreffen. Da die Daten auf einer relativ kleinen Anzahl an Interviews basieren, sind die Ergebnisse nicht auf alle Quereinsteiger*innen oder Schulen übertragbar. Eine

breitere Stichprobe oder ergänzende quantitative Erhebungen könnten hilfreich sein, um eine noch differenziertere Sichtweise auf mikropolitische Prozesse zu bieten. Darüber hinaus könnte die starke Fokussierung auf individuelle Perspektiven zu einer Vernachlässigung von breiteren strukturellen oder institutionellen Einflussfaktoren führen, die ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Integration von Quereinsteiger*innen spielen. Mikropolitische Prozesse sind nicht nur das Ergebnis individueller Handlungsstrategien, sondern auch das Produkt von institutionellen Rahmenbedingungen, organisatorischen Kulturen und sozialen Normen, die ebenfalls berücksichtigt werden sollten. Zusätzlich ist die regionale Begrenzung der Studie zu berücksichtigen. Da die Untersuchung auf Wien fokussiert ist, können die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Schulstandorte oder Bildungssysteme übertragen werden. Schulen sind unterschiedlich strukturiert und variieren hinsichtlich ihrer allgemeinen Organisationskultur, was sich auf die mikropolitischen Dynamiken auswirken kann. Zudem basiert die Studie auf retrospektiven Interviews, die auf der Selbsteinschätzung der Befragten beruhen. Um ein umfassenderes Bild mikropolitischer Strukturen zu erhalten, könnte zukünftige Forschung weitere schulische Akteur*innen, wie Schulleitungen oder erfahrene Lehrkräfte, einbeziehen. Auch Längsschnittstudien wären wertvoll, um Entwicklungen über die Zeit hinweg besser nachzuvollziehen und die langfristige Wirkung mikropolitischer Strategien zu erfassen. Eine weitere interessante Untersuchung könnte ein Vergleich von Quereinsteiger*innen und traditionellen Lehrkräften sein, wobei der Fokus speziell auf den mikropolitischen Erfahrungen und Strategien liegt. Obwohl bereits in der Forschung Vergleiche zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Anpassungsprozesse und Herausforderungen angestellt wurden, ist der spezifische mikropolitische Aspekt bislang nicht beleuchtet worden. Ein solcher Vergleich könnte aufzeigen, inwiefern sich ihre Erfahrungen und Handlungsstrategien im schulischen Umfeld unterscheiden, etwa im Umgang mit Machtstrukturen und informellen Netzwerken.

Die Resultate der vorliegenden Masterarbeit bieten insgesamt einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, das im deutschsprachigen Raum zunehmend an Relevanz gewinnt. Durch die gewonnenen Erkenntnisse können Quereinstiegsprogramme gezielter auf die individuellen Bedürfnisse und Herausforderungen der Lehrkräfte abgestimmt werden. Dadurch

kann die Effektivität solcher Programme gesteigert und zusätzlich die langfristige Integration und Zufriedenheit der Quereinsteiger*innen im neuen Berufsfeld verbessert werden. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse wertvolle Impulse für die Entwicklung und Optimierung von Onboarding-Programmen, indem sie den bestehenden Unterstützungsbedarf, besonders in der Anfangsphase verdeutlichen. Schulen können so gezielt Strategien entwickeln, um den Einstieg zu erleichtern. Auch aus der organisationstheoretischer Perspektive ergeben sich spannende Forschungsfelder im Hinblick auf mikropolitische Dynamiken im Schulkontext, die bisher nicht behandelt wurden. Eine vertiefte Analyse der Wahrnehmung informeller Strukturen durch Quereinsteiger*innen sowie deren Positionierung innerhalb dieser Strukturen könnte Aufschluss über die Entwicklung adäquater Unterstützungsmaßnahmen geben. Abschließend lässt sich festhalten, dass der qualitative Ansatz wertvolle Einblicke in die subjektiven Erfahrungen von Quereinsteiger*innen bietet, aber in seiner Anwendung auf mikropolitische Prozesse auch kritische Reflexionen und ergänzende methodische Ansätze benötigt, um die Untersuchungsergebnisse weiter abzusichern und zu erweitern.

10. Fazit

Der Lehrkräftemangel stellt ein wiederkehrendes Problem dar, das das Bildungssystem seit mehr als einem Jahrhundert begleitet. Trotz zahlreicher Analysen und Prognosen ist es nicht möglich, den Bedarf an Lehrkräften präzise zu prognostizieren, da unter anderem demografische Entwicklungen und politische Entscheidungen schwer vorhersehbar sind. Dementsprechend kommt es in bestimmten Schularten, Fächern oder Regionen zu einem Überangebot oder akuten Mangel an Lehrkräften. In Österreich verschärft sich die Situation durch eine bevorstehende Pensionierungswelle, steigende Schüler*innenzahlen und einen hohen Anteil an Teilzeitkräften. Während langfristige Reformen strukturelle Verbesserungen anstreben, mussten kurzfristige Maßnahmen ergriffen werden, um dem akuten Mangel zu begegnen. Zu den ergriffenen Maßnahmen zählen die Regelung von Überstunden, die Rückholung pensionierter Lehrkräfte sowie der vorzeitige Einsatz von Lehramtsstudierenden.

Der Quereinstieg stellt eine zentrale Strategie zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels dar, da durch die gezielte Rekrutierung von Fachkräften aus anderen Berufsfeldern

eine Entlastung des Systems erreicht werden kann. Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf ermöglicht es Personen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium und relevanter Berufserfahrung, auch ohne klassisches Lehramtsstudium in den Schuldienst einzutreten. Die länderspezifischen Zugangsmodelle weisen dabei erhebliche Unterschiede auf. In Österreich beispielsweise sind ein fachlich einschlägiges Studium, mindestens dreijährige Berufserfahrung sowie ein mehrstufiges Eignungsverfahren erforderlich.

Der verstärkte Einsatz von Quereinsteiger*innen wirft zugleich Fragen zur Qualität der Lehrkräfteausbildung und zur langfristigen Gewährleistung professioneller Standards auf. Kritiker*innen äußern die Befürchtung, dass die fehlende bzw. verkürzte pädagogische Ausbildung die Unterrichtsqualität gefährden könnte und warnen vor einer möglichen Deprofessionalisierung des Lehrberufs. Dadurch steht die traditionelle Lehrer*innenbildung vor der Aufgabe, sich flexibler zu entwickeln und alternative Zugangswege zu integrieren. Der Quereinstieg sollte dabei nicht lediglich als Übergangslösung gesehen werden, sondern als wichtige Erweiterung der bestehenden Ausbildungswege, die gezielt unterstützt und strukturiert in das System eingebunden werden muss.

Die vorliegende Masterarbeit stützt sich auf eine Reihe von Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten, dass Quereinsteiger*innen vielfältige berufliche und persönliche Erfahrungen in den Schulalltag einbringen. Allerdings bleiben Fragen hinsichtlich der Auswirkungen dieser Erfahrungen auf ihre berufliche Entwicklung, insbesondere in Bezug auf mikropolitische Anforderungen, offen. Mikropolitische Herausforderungen, wie soziale Aushandlungsprozesse im Kollegium oder institutionelle Machtstrukturen, sind bisher kaum untersucht. Die vorliegende Arbeit adressiert diese Forschungslücke, indem sie die Einflussnahme beruflicher Vorerfahrungen von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen auf ihre berufliche Entwicklung untersucht. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Rolle dieser Erfahrungen im Umgang mit mikropolitischen Anforderungen im Schulkontext gelegt.

Der Begriff der Mikropolitik bezeichnet informelle Machtstrukturen, Interessenkonflikte und strategische Handlungen innerhalb von Organisationen. Im schulischen Kontext wird deutlich, dass Schulen nicht nur durch formale Hierarchien, sondern auch durch dynamische, teils konflikthafte Interaktionen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und

weiteren Akteur*innen geprägt sind. Macht, Ressourcenverteilung und soziale Netzwerke spielen eine zentrale Rolle im Schulalltag und beeinflussen die beruflichen Handlungsstrategien von Lehrkräften. Die Entwicklung mikropolitischer Kompetenz ist für Lehrkräfte von essenzieller Bedeutung, um sich in diesem Umfeld erfolgreich zu positionieren. Sie umfasst die Fähigkeit, politische Dynamiken zu erkennen, wirksame Strategien zur Gestaltung der eigenen Arbeitsbedingungen einzusetzen und dabei die eigenen Emotionen und Erfahrungen zu reflektieren. Insbesondere für Quereinsteiger*innen, die sich neu in schulische Strukturen einfügen, ist diese Kompetenz von entscheidender Bedeutung, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen.

Die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes ermöglichte es, die subjektiven Erfahrungen von Quereinsteiger*innen im Lehrberuf differenziert zu erfassen. Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews mit sieben Quereinsteiger*innen an Wiener Mittelschulen, die verschiedene berufliche Hintergründe aufwiesen. Für die Datenauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt.

Im Zentrum der Analyse stand folgende Forschungsfrage:

Wie beeinflusst der Transfer von beruflichen Vorerfahrungen die berufliche Entwicklung von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen, insbesondere im Umgang mit mikropolitischen Dynamiken im Schulkontext?

Nachdem die zentralen Ergebnisse bereits im Diskussionsteil erörtert wurden, soll nun eine gezielte Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass berufliche Vorerfahrungen eine zentrale Rolle für die berufliche Entwicklung von Quereinsteiger*innen an Mittelschulen spielen, insbesondere im Umgang mit mikropolitischen Anforderungen. Obwohl Kompetenzen, die unmittelbar die Unterrichtspraxis betreffen, in den geführten Interviews eine untergeordnete Rolle einnahmen, sind sie dennoch von Relevanz, um im Schulsystem als kompetent wahrgenommen zu werden und eine solide berufliche Identität zu entwickeln. Für die mikropolitischen Prozesse erweisen sich jedoch der Transfer interpersoneller und organisatorischer Kompetenzen als besonders relevant, da sie direkten Einfluss auf die Etablierung von Quereinsteiger*innen im Kollegium und in der Schulgemeinschaft haben. Interpersonelle Fähigkeiten, wie Kommunikation und

erfolgreiches Netzwerken spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, Vertrauen und Anerkennung innerhalb des Kollegiums zu gewinnen. Diese Fähigkeiten ermöglichen es Quereinsteiger*innen, positive Beziehungen zu Kolleg*innen aufzubauen und sich als kompetente, teamorientierte Mitglieder der Schulgemeinschaft zu positionieren. Durch ihre ausgeprägte Fähigkeit, in sozialen Interaktionen geschickt zu agieren, können sie Vorbehalte und Skepsis, die ihnen zu Beginn begegnen, schrittweise überwinden.

Organisatorische Kompetenzen hingegen wirken sich mikropolitisch aus, indem Quereinsteiger*innen zunehmend Verantwortung übernehmen und Aufgaben erhalten, die ihnen Einfluss und Anerkennung im Schulkontext verschaffen. Besonders aufgrund ihrer Erfahrungen in anderen beruflichen Kontexten bringen sie eine ausgeprägte Fähigkeit zur effizienten Planung und Organisation von Abläufen mit, die sie in die Lage versetzt, schnell und zielgerichtet zu handeln. Der Umgang mit Ressourcen und strategisches Handeln, die sie in ihren vorherigen Tätigkeiten erlernt haben, wird von Kolleg*innen und Schulleitungen erkannt und wertgeschätzt. Diese transferierten Fähigkeiten ermöglichen es ihnen, Aufgaben zu übernehmen, die nicht nur ihre berufliche Position stärken, sondern auch die Machtstrukturen innerhalb der Schule beeinflussen, da solche Aufgaben häufig mit Einflussmechanismen auf schulische Prozesse verbunden sind. Es wurde festgestellt, dass Quereinsteiger*innen durch ihre organisatorischen Kompetenzen zunehmend Verantwortung übernehmen und sich aktiv in schulische Prozesse einbringen. Ihr Engagement für zusätzliche Aufgaben stärkt ihre Position und ermöglicht es ihnen, Einfluss auf die Gestaltung des Schulalltags zu nehmen. Diese proaktive Haltung festigt ihre berufliche Identität und ihre mikropolitische Position innerhalb der Schule.

Darüber hinaus bringen Quereinsteiger*innen durch ihre beruflichen Erfahrungen aus anderen Kontexten eine besondere Fähigkeit mit, mikropolitische Dynamiken zu erkennen. Sie haben in verschiedenen beruflichen Bereichen gearbeitet und sind geübt darin, ihre eigene Position und Rolle stetig zu reflektieren. Diese Reflexionsfähigkeit hilft ihnen, die subtilen Machtverhältnisse und informellen Strukturen innerhalb der Schule zu verstehen. Ihre Fähigkeit, mikropolitische Spannungen und Chancen zu identifizieren, verschafft ihnen einen Vorteil, um sich im Schulkontext zu positionieren und ihre Strategien entsprechend anzupassen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der mikropolitischen Strategien ist ihre Fähigkeit, sich

geschickt durch informelle Netzwerke zu bewegen, um sich Ressourcen und Informationen zu beschaffen. Da es an strukturierten Einarbeitungsprozessen und Ressourcen mangelt, sind Quereinsteiger*innen auf ihre Eigeninitiative und proaktive Haltung angewiesen, um sich innerhalb der Schule zurechtzufinden. Sie müssen aktiv nach den richtigen Ansprechpersonen suchen, sich in informellen Gesprächen Rat holen und durch den Austausch mit Kolleg*innen wertvolle Informationen über schulische Prozesse erlangen. In diesem Kontext ist der Aufbau von Beziehungen und strategischen Allianzen eine wesentliche mikropolitische Fähigkeit. Quereinsteiger*innen, die es verstehen, Netzwerke zu etablieren und zu pflegen, können nicht nur ihre berufliche Entwicklung vorantreiben, sondern sich auch als zentrale Akteure*innen innerhalb der schulischen Gemeinschaft positionieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Transfer beruflicher Vorerfahrungen den Quereinsteiger*innen hilft, sich erfolgreich in mikropolitische Prozesse zu integrieren, auch wenn ihnen zu Beginn strukturelle Unterstützung fehlt und sie anfänglich mit Vorbehalten konfrontiert sind. Besonders interpersonellen und organisatorischen Kompetenzen ermöglichen es ihnen, sich im Kollegium zu etablieren, ihre berufliche Position zu stärken und einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung zu nehmen. Die Fähigkeit, mikropolitische Dynamiken zu erkennen und informelle Netzwerke zu nutzen, ist dabei ein entscheidender Faktor für ihre erfolgreiche berufliche und Entwicklung im Schulkontext.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 85–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., & Moosbrugger, R. (2015). Schulen, Mikropolitik der. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Aufl., Bd. 21, S. 134–140). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92070-1>

Altrichter, H., & Salzgeber, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 96–169). StudienVerlag.

Baar, R., & Mladenovska, B. (2024). Berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen aus Sicht von Seiteneinsteigerinnen: „Das wäre noch ausbaufähig.“ In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky, & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerinnenfortbildung – Wege der Professionalisierung: Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*. (S. 127-130)

Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>

Bauer, C. E., & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2024). 143. Bundesgesetz: *Dienstrechts-Novelle 2024*.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_I_143/BGBLA_2024_I_143.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *BM Polaschek: „Klasse Job“ wirkt: +17 % mehr Lehramtsstudierende im Wintersemester 23*. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20231103.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. D.). *Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o.D. b). *Mittelschule*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024a). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU: BM Polaschek setzt Reform um*. https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/2024_archiv/20240320.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024b). *FAQs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung*.

Coppe, T., März, V., Coertjens, L., & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101(4). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>

Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung: Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 91–104. <https://doi.org/10.25656/01:21700>

Die Presse. (2024). *Teach for Austria: Nun auch Quereinsteiger für Volksschulen*. <https://www.diepresse.com/18552028/teach-for-austria-nun-auch-quereinsteiger-fuer-volksschulen>

Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf: Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69. <https://doi.org/10.25656/01:14739>

Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise: Programme – Positionierungen – Empirie*, (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.

Helfferrich, C. (2011). Allgemeine Grundlagen. In *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, (S. 21–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4_2

Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39

Hofmann, F., Hagenauer, G., & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Verlag Julius Klinkhardt.

Hyry-Beihammer, E. K., Bruch, S., & Busch, K. (2022). Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteigerinnen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner, & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrerinnenbildung* (S. 109–123). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:25829>

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755–767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). Becoming political: A dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.*

Kemethofer, D., & Jesacher-Rößler, L. (2024). Die Programmatik der Neuen Mittelschule. In L. Jesacher-Rößler & D. Kemethofer (Hrsg.), *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule* (S. 85–98). Waxmann.

Krammer, G., & Pflanzl, B. (2019). Können wir jede Person lehren, Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 28–39.
<https://doi.org/10.25656/01:18117>

Lee, D., & Lamport, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2)

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen?: Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS.

Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching.

Teaching and Teacher Education, 19(7), 681–695.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>

Niebert, K., & Gropengiesser, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, H. Schecker, & I. Parchmann (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

Pädagogische Hochschule Wien (PH). (2023). *Curriculum für den Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach*.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteigerinnen im Lehrerinnenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann.

Porsch, R., Baumgarten, M., & Jahn, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277–296). Verlag Julius Klinkhardt.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2022). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 123–142). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_7

Puderbach, R., & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Verlag Julius Klinkhardt.

Schauer, G., Groß Ophoff, J., Gamsjäger, M., & Himmelsbach, M. (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 Lehrerinnenfortbildung – Wege der Professionalisierung: Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*, (S. 63–77).

Schneider-Boye, S., & Leonhard, T. (2023). "Ich bin jetzt Lehrerin". Positionierungen zum Lehrberuf im außergewöhnlichen Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 404–419. <https://doi.org/10.25656/01:28655>

Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.25656/01:30053>

Teach for Austria (TFA). (2024). *Organisation und Netzwerk für Bildungsfairness*. <https://www.teachforaustria.at>

Terhart, E. (2019). Gedanken über Lehrermangel. *Friedrich-Ebert-Stiftung*. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/gedanken-ueber-lehrermangel>

Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 435–445. <https://doi.org/10.25656/01:28657>

Troesch, L., & Bauer, C. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>

Tillmann, K.-J. (2019). Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept?: Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, (6), 11–14. <https://doi.org/10.3262/PAED1906011>

Tillmann K. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 439-453. <https://doi.org/10.25656/01:21956>

Anhang

Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

Der Transfer von Lebens- und Berufserfahrungen bei Quereinsteigenden im
Lehrer*innenberuf

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

wir laden Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Diese Art von Studien ist notwendig, um verlässliche neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu gewinnen. Dafür ist Ihr Einverständnis in schriftlicher Form unverzichtbar. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Ziel dieser Forschung ist es, zu verstehen, wie Quereinsteigende an Wiener Mittelschulen ihre bisherigen Lebens- und Berufserfahrungen nutzen, um ihre pädagogischen Kompetenzen zu entwickeln und mit den sozialen und institutionellen Anforderungen an Schulen umzugehen.

2. Wie läuft die Studie ab?

Im Rahmen dieser Studie werden Quereinsteiger*innen an Wiener Mittelschulen zu ihren persönlichen Erfahrungen interviewt. Das Interview dauert 45-60 Minuten und kann entweder persönlich oder online stattfinden. Im Anschluss werden die Interviews von dem Forschenden transkribiert, pseudonymisiert und anschließend analysiert.

3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Ihre Erfahrungen und Perspektiven tragen dazu bei, das Verständnis für die Herausforderungen und Chancen von Quereinsteigenden im Lehrberuf zu verbessern. Diese Erkenntnisse können in der Zukunft dazu beitragen, bessere Unterstützungsangebote und Fortbildungsprogramme zu entwickeln.

4. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Ihre personenbezogenen Daten werden pseudonymisiert, indem sie mit einer Nummer versehen werden. Diese Nummer ersetzt Ihren Namen und andere direkt identifizierende Merkmale. Die gesammelten Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen der Masterarbeit. Die Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nur in pseudonymisierter Form, so dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. In

Veröffentlichungen dieser Studie werden keine Namen oder persönliche Merkmale genannt, die eine Identifikation ermöglichen könnten.

Nur das an der Studie beteiligte Personal hat Zugang zu den pseudonymisierten Daten. Alle Mitarbeitenden sind vertraglich zur Verschwiegenheit verpflichtet.

Ihre Daten werden nach Abschluss der Studie oder nach Ablauf gesetzlich vorgeschriebener Aufbewahrungsfristen gelöscht.

5. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Für etwaige Rückfragen bezüglich der vorliegenden Studie, der Verwendung Ihrer Daten sowie weiterer Aspekte der Durchführung stehen Ihnen die Masterbetreuerin und der Forschende gerne zur Verfügung.

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: _____

Ich erkläre mich bereit, an der Studie Quereinstieg in den Lehrberuf teilzunehmen.

Ich bin von _____ ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer*inneninformation gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei _____ veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur den Forschungsteilnehmenden zugänglichen Form gespeichert.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen bei _____ veranlassen.

Eine Kopie dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung bzw. der/des StudienmitarbeiterIn)

.....

Interviewleitfaden

Einleitung

*„Könnten Sie mir bitte ein wenig über Ihren bisherigen beruflichen Werdegang und Ihrem Bildungsweg erzählen. Wie sind Sie dazu gekommen Lehrer*in zu werden?“*

„Wie haben Sie das Quereinstiegsprogramm erlebt?“

„Wie haben Sie den Umstieg und Ihre erste Zeit in der Schule als Lehrkraft erlebt?“

Transfer von Fähigkeiten und Erfahrungen

„Wenn Sie an Ihren früheren Beruf zurückdenken, gibt es bestimmte Fähigkeiten oder Herangehensweisen, die Ihnen jetzt in Ihrer Arbeit als Lehrkraft besonders helfen? Können Sie mir Beispiele geben?“ – auch außerhalb des Klassenzimmers

„Was sind zentrale Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu Ihrem vorherigen Beruf?“

„Welche Aspekte Ihrer Vorerfahrungen mussten Sie ‚loslassen‘, weil sie im Schulkontext nicht anwendbar waren?“

„Gab es in Ihrer vorherigen Laufbahn privat/beruflich Erfahrungen, die Sie besonders auf Ihre Rolle als Lehrkraft vorbereitet haben?“

„–,-- herausfordernd oder hinderlich?“

„Inwieweit wird auf Ihre beruflichen Vorerfahrungen Rücksicht genommen?“

*„Werden diese von Kolleg*innen oder der Schulleitung anerkannt?“*

Überzeugungen und Definition von Arbeitsbedingungen

„Was bedeutet es für Sie, ‚gute‘ Arbeit als Lehrkraft zu leisten?“

„Inwiefern haben sich Ihre Vorstellungen von einer ‚guten‘ Lehrkraft verändert, und was waren die Gründe dafür?“

„Inwiefern hat Ihre frühere Arbeit dieses Bild geprägt?“

„Was sind für Sie optimale Arbeitsbedingungen in einer Schule?“

„Wie nahe oder fern empfinden Sie Ihre derzeitigen Bedingungen im Vergleich dazu?“

„Welche persönlichen Werte oder Überzeugungen aus Ihrem früheren Leben und Beruf haben Sie in den Lehrberuf eingebracht?“

„Was sind Dinge, die Ihnen besonders wichtig sind, um sich an Ihrer Schule wohlfühlen?“

„Wie setzen Sie diese in der Schule durch?“ oder „gibt es Hindernisse?“

„Wie unterscheiden sich die Anforderungen an Ihre Arbeit im Schulkontext im Vergleich zu Ihrem früheren Beruf?“

Handlungsfreiheit und Einschränkungen

„In welchen Bereichen Ihres Schulalltags fühlen Sie sich frei, Dinge so zu gestalten, wie Sie es für richtig halten?“

„Gibt es Bereiche, in denen Sie sich eher eingeschränkt fühlen?“ – „vorheriger Beruf“

„Fühlen Sie sich als Quereinsteigerin anders behandelt als Kolleginnen, die den traditionellen Lehrweg gewählt haben? Wie gehen Sie damit um?“

„Wie nehmen Sie den Zugang zu Ressourcen und Informationen (z.B. Unterrichtsmaterialien, technische Ausstattung) wahr? Gibt es Bereiche, in denen die Ressourcen nicht gleichmäßig verteilt sind?“ – „vorheriger Beruf?“

„Wie können sie sich Zugang zu Ressourcen und Informationen verschaffen?“

„Wie hat sich ihr Handlungsspielraum seit Beginn ihrer Tätigkeit geändert?“

*„Haben Sie das Gefühl, dass Ihnen als Quereinsteiger*in besondere Unterstützung zur Verfügung gestellt wurde? Welche Unterstützung hätten Sie sich gewünscht?“*

*„Fühlen Sie sich als Quereinsteiger*in in Ihrer Professionalität manchmal in Frage gestellt? Wenn ja, wie gehen Sie damit um?“ – „wenn nein, woran liegt das?“*

Netzwerke, Beziehungen und Interaktionen

*„Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, der Schulleitung und anderen Mitarbeitenden?“*

„In welchen Bereichen fühlen Sie sich besonders unterstützt, und in welchen Bereichen wünschen Sie sich mehr Unterstützung?“

„Fühlen Sie sich als Teil des Kollegiums? Wie hat sich zu Ihrer Anfangszeit der Einstieg in die Schulgemeinschaft gestaltet?“

„Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Arbeit gesehen und anerkannt wird? Wie äußert sich das?“

„Gab es Situationen, in denen Sie das Gefühl hatten, sich in der Schule anpassen zu müssen? Wenn ja, wie sind Sie damit umgegangen?“

*„Was tun Sie, um gute Beziehungen zu Kolleg*innen oder der Schulleitung aufzubauen und zu pflegen?“*

„Welche Rolle spielen die Pausen und außerunterrichtlichen Zusammenkünfte in Ihrer Schule für den Informationsaustausch und das Knüpfen von Kontakten?“

„Wie haben Sie Ihre sozialen Netzwerke innerhalb der Schule genutzt, um Unterstützung oder Ressourcen zu erhalten? Können Sie Beispiele nennen?“

„Inwiefern unterscheiden sich die Netzwerke oder die Art der Zusammenarbeit in Ihrer Schule von denen in Ihrem vorherigen Beruf?“ - „wie können Sie das nutzen“

Wahrnehmung und Umgang mit Konflikten

*„Haben Sie in Ihrer bisherigen Zeit als Lehrer*in Konflikte erlebt, die Sie als herausfordernd empfanden? Wie sind Sie damit umgegangen?“*

„Würden Sie sagen, dass Ihre früheren Erfahrungen Ihnen geholfen haben, solche Konflikte zu meistern?“

„Wie gehen Sie mit Kritik oder Misserfolg um? Gibt es Möglichkeiten, daraus zu lernen?“

„Können Sie mir von einer Situation erzählen, in der Sie sich missverstanden oder nicht unterstützt gefühlt haben? Wie haben Sie darauf reagiert?“

*„Fühlen Sie sich manchmal in einem Spannungsfeld zwischen den Erwartungen anderer (z.B. der Schulleitung, Kolleg*innen, Eltern) und Ihren eigenen Ansprüchen? Wie gehen Sie damit um?“*

Wahrnehmung von Mikropolitik

„Wie würden Sie die Arbeitsatmosphäre in Ihrer Schule beschreiben?“

„Haben Sie Situationen erlebt, in denen Sie das Gefühl hatten, dass Macht oder Hierarchien eine Rolle spielen? Wie haben Sie diese Situationen wahrgenommen und darauf reagiert?“ –

„wie war das im vorherigen Beruf?“

„Haben Sie zu Beginn Ihrer Tätigkeit bestimmte Hierarchien oder informelle Strukturen besonders deutlich gespürt, und wie sind Sie damit umgegangen?“

„Wie unterscheiden sich die Hierarchien und Machtstrukturen in der Schule von denen in Ihrem früheren Beruf?“

„Wie reagieren Sie auf Konflikte oder Machtfragen in der Schule im Vergleich zu Ihrer früheren beruflichen Situationen?“ – „gibt es Fähigkeiten, die Sie da mitnehmen?“

Abschluss und Reflexion

„Wenn Sie auf Ihre bisherige Zeit als Lehrkraft zurückblicken, was würden Sie als besonders lehrreich beschreiben?“

„Haben Sie Strategien entwickelt, die Ihren Berufsalltag erleichtern? Welche wären das?“

*„Was würden Sie anderen Quereinsteiger*innen raten, um sich im Schulalltag besser zurechtzufinden?“*

„Gibt es Dinge, die Ihnen helfen würden, Ihre Position in der Schule zu stärken oder Ihre Arbeit zu erleichtern?“

„Wie stehen Sie insgesamt zum Thema Quereinstieg in den Lehrberuf?“

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Einfluss beruflicher Vorerfahrungen von Quereinsteiger*innen auf ihre berufliche Entwicklung an Wiener Mittelschulen, insbesondere im Umgang mit mikropolitischen Dynamiken im Schulkontext. Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels wird der Quereinstieg zunehmend als Lösung betrachtet, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken und das Bildungssystem zu entlasten. Quereinsteiger*innen sind Personen, die ohne klassisches Lehramtsstudium, aber mit einem relevanten Hochschulabschluss und Berufserfahrung in den Lehrer*innenberuf eintreten. Durch qualitative Interviews mit sieben Quereinsteiger*innen wurden deren unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen und Handlungsstrategien untersucht und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse machen deutlich, dass berufliche Vorerfahrungen einen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Quereinsteiger*innen haben. Die Analyse macht sichtbar, dass ihre Fähigkeiten, sich in sozialen Kontexten zurechtzufinden und organisatorische Fähigkeiten zu transferieren, eine entscheidende Rolle für ihre berufliche Entwicklung spielen. Darüber hinaus verdeutlichen die Interviews, dass Quereinsteiger*innen oft mit einem Mangel an strukturierten Unterstützungsmöglichkeiten und klaren Einarbeitungsprozessen konfrontiert sind. Trotz dieser Herausforderungen gelingt es ihnen, sich durch ihre proaktive Haltung und das Übernehmen von Verantwortung erfolgreich in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Mikropolitische Kompetenz, insbesondere die Fähigkeit, informelle Machtstrukturen und Netzwerke zu erkennen und damit geschickt umzugehen, ist ein weiterer Schlüsselfaktor für ihre erfolgreiche berufliche Entwicklung und den Umgang mit anfänglichen Vorbehalten im Kollegium. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Quereinsteiger*innen trotz der Herausforderungen, die mit dem Quereinstieg verbunden sind, durch ihre beruflichen Vorerfahrungen und mikropolitische Kompetenz in der Lage sind, ihre Position im Schulsystem zu stärken.

Abstract

This Master's thesis examines the impact of professional prior experience of second-career teachers on their professional development in Viennese secondary schools, particularly in relation to navigating micro-political dynamics within the school. In response to the ongoing shortage of teachers, second-career entry into teaching is increasingly seen as a solution to meet the demand for educators and relieve the strain on the education system. Second-career teachers are people who enter the teaching profession without a traditional teaching degree, but with a relevant university degree and professional experience. Through qualitative interviews with seven career changers, their different professional experiences and strategies were analysed and evaluated using Mayring's qualitative content analysis. The results illustrate that previous professional experience has a significant influence on the professional development of second-career teachers. Their capacity to adapt to social environments and apply organizational skills from previous professions proves to be particularly important. Moreover, the analysis reveals that second-career teachers often face a lack of structured support and clear onboarding processes. Despite these challenges, they manage to integrate successfully into the school community through their proactive attitude and willingness to take on responsibilities. Micro-political competence, particularly the ability to recognize and effectively navigate informal power structures, is another key factor in their successful professional development and in addressing initial reservations within colleagues. The findings emphasize that despite the challenges associated with second-career entry, these teachers are able to strengthen their position within the educational system through their professional prior experience and micro-political competence.