

Erziehung & Unterricht

Österreichische pädagogische Zeitschrift

Mentoring in der Pädagog*innen-Bildung

Quereinstieg in den Lehrberuf

Ausgabe Nr. März/April 3 – 4 | 2026

DOI: 10.83094/e-u-2026-02

Impressum

Herausgeber:innen:

Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA, isabella.benische@kphvie.ac.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, rudolf.beer@kphvie.ac.at

Redaktion:

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, KPH Wien/NÖ

Mag. Dr. Isabella Benischek, BEd MA, KPH Wien/NÖ

Mag. Reinhold Embacher, MS 2 Schwaz/Tirol

Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, Hochschulrat der PH Wien

Mag. Dr. Elisabeth Jaksche-Hoffman, PH Kärnten

Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, KPH Wien/NÖ

Korrespondent:innen:

Mag. Reinhold Embacher (T), MS 2 Schwaz, r.embacher@tsn.at

Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk. (St), PH Stmk., karina.fernandez@phst.at

Mag. Dr. Eva Frick, BEd (V), PH Vlb., eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at

Monika Harisch, BEd MA MA (K), PH Kärnten, monika.harisch@ph-kaernten.ac.at

Matthias Hesse, BEd MEd (NÖ), BD NÖ, matthias.hesse@bildung-noe.gv.at

Mag. Dr. Claudia Moser, BEd (OÖ), PH OÖ, claudia.moser@ph-ooe.at

Horst-Edgar Pintarich (W), BD Wien, horst-edgar.pintarich@bildung-wien.gv.at

Dr. Ursula Pulyer, M. Eval. (Südtirol), ursula@pulyer.com

Dr. Claudia Schneider, MA BEd MEd (B), PPH Burgenland, claudia.schneider@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer (S), PH Salzburg, elfriede.windischbauer@phsalzburg.at

OFFENLEGUNG

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1–3 MEDIENGESETZ: Der Medieninhaber ist Verein der "Freund:innen der Pädagogischen Zeitschrift Erziehung und Unterricht" in 3100 St. Pölten, Wienerstraße 38, Österreich.

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber:innen wieder. Für den Inhalt der Artikel sowie deren Grafiken/Bilder sind ausschließlich deren Verfasser:innen verantwortlich.

Inhalt

Editorial	5
Themenschwerpunkt 1: Mentoring in der Pädagog*innen-Bildung	
Koordination: Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger & Verena Ziegler	
<i>Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger & Verena Ziegler</i>	
Einleitung zum Themenschwerpunkt Mentoring.....	6
<i>Johannes Dammerer</i>	
Mentoring in fließenden Zeiten – eine Einladung zum gemeinsamen Denken.....	11
<i>Michaela Rottmann, Bettina Lenzinger & Simone Breit</i>	
Worüber sprechen Mentees und Mentor*innen?	16
<i>Christina Wallner</i>	
Praxismentor*innen am Lernort „Elementare Bildungseinrichtung“	25
<i>Benjamin Dreer-Göthe</i>	
Wertschätzung durch Mentor*innen.....	35
<i>Silke Luttenberger, Sabine Hasenhütl & Smirna Malkoc</i>	
Praxislehrpersonen in der Ausbildung und Mentor:innen der Induktionsphase	44
<i>Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger, Verena Ziegler & Raphael Flasch</i>	
Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen im Verlauf einer Mentor*innenausbildung.....	53
<i>Christian Kraler & Elisabeth Haas</i>	
Rekontextualisierung von Mentoring im Bildungssystem	66
<i>Anne Frey & Silvia Pichler</i>	
Mentoring-Stile.....	76
<i>Christian Wiesner & Lukas Prenner</i>	
Mentoring als pädagogische Gestalt.....	87
Themenschwerpunkt 2: Quereinstieg im Lehrberuf	
Koordination: Katharina Resch	
<i>Katharina Resch</i>	
Einleitung zum Themenschwerpunkt Quereinstieg in den Lehrberuf	99
<i>Marion Reindl & Haliemah Mocevic</i>	
Nicht Notlösung, sondern Werteentscheidung	101
<i>Claudia Schneider & Sabine Zenz</i>	
Fachlich kompetent, pädagogisch motiviert – Quereinsteiger:innen im Lehrer:innenberuf.....	110

<i>Gabriele Beer, Rudolf Beer & Isabella Benischek</i> Überzeugungen von Quereinsteiger:innen in Bezug auf den Lehrberuf	121
<i>Manuela Gamsjäger, Christoph Weber, Anne Frey, Jana Groß Ophoff & Michael Himmelsbach</i> Studienerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr	132
<i>Melanie Gürentz & Claudia Mair</i> Quereinstieg in die Lehrer:innenrolle: Motivation, Selbstwahrnehmung und berufliche Identifikation	143
<i>Claudia Weinzettl</i> Mentoring als förderliche Onboarding-Maßnahme für quereinsteigende Lehrpersonen	152
<i>David Kemethofer, Anne Frey, Herbert Neureiter & Gabriele Beer</i> Professionelle Kompetenzen von Quereinsteigenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung	162
<i>Katharina Resch & Hannah Ladendorfer</i> Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium	171
<i>Sabine Zenz</i> Quereinstieg neu denken	183
<i>Neda Forghani-Arani & Ilse Schritteser</i> In Erinnerung an Univ.-Prof. i.R. Dr. Stefan Thomas Hopmann (1954-2026) – Nachruf	195

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Die neue Ausgabe von Erziehung und Unterricht widmet sich zwei aktuellen Themenschwerpunkten.

Themenschwerpunkt: Mentoring in der Pädagog*innen-Bildung

Mentoring spielt im Rahmen der Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Dies beginnt bereits in der Ausbildung und setzt sich im Berufseinstieg sowie in weiterführenden Qualifizierungsphasen fort. Dabei ist zu beachten, dass Mentoring kein standardisierter Prozess sein kann, denn sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren beeinflussen. Die Beiträge des Schwerpunkts fokussieren auf unterschiedliche Aspekte von Mentoring im pädagogischen Kontext.

Wir danken *Johannes Dammerer*, *Hannelore Zeilinger* und *Verena Ziegler* für die Koordination dieses Themenschwerpunktes.

Themenschwerpunkt: Quereinstieg in den Lehrberuf

Der Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen im österreichischen Schulsystem bedingt, dass auch Personen ohne Lehramtsausbildung für diesen Beruf gewonnen werden sollen. Diese können – je nach vorheriger abgeschlossener Ausbildung und Berufstätigkeit – beispielsweise mit einem Sondervertrag angestellt werden oder sie durchlaufen eine Zertifizierung und absolvieren einen Hochschullehrgang. Der vorliegende Themenschwerpunkt stellt aktuelle Forschung zum Quereinstieg in Österreich dar.

Wir danken *Katharina Resch* für die Koordination dieses Themenschwerpunkts.

Mit Betroffenheit haben wir vom Tod von *Univ.-Prof. i.R. Dr. Stefan Thomas Hopmann (1954-2026)* erfahren. Wir danken *Neda Forghani-Arani* und *Ilse Schrittmesser* für die Gestaltung des Nachrufs.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Einblicke in die Themenbereiche und spannende Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen.

Isabella Benischek
Herausgeberin

Rudolf Beer
Herausgeber

Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger & Verena Ziegler

Einleitung zum Themenschwerpunkt Mentoring

Eine Einladung zum gemeinsamen Denken und Lernen, Mentoring eben!

Texte können keine „Mentoren“ im personalen Sinn sein, wohl aber mentoriell wirken. Ein Text wird dann zum „Mentor“, wenn er nicht nur informiert, sondern in Beziehung tritt, nicht abschließt, sondern zum Weiterdenken einlädt, nicht normiert, sondern Orientierung ohne Vereinnahmung bietet. Indem Texte Erfahrungen deuten, Begriffe schärfen und zur Auseinandersetzung einladen, unterstützen sie Professionalisierungsprozesse auf zeitlich entkoppelte und wiederholbare Weise. Mentoriell werden Texte dort, wo sie nicht belehren, sondern ansprechen, nicht festlegen, sondern weiterführen, und so als stilles Gegenüber Lernen, Reflexion und Entwicklung ermöglichen. In diesem Sinne möchte dieses Schwerpunktheft von Erziehung & Unterricht allen Lesenden „Mentor“ sein.

Mentoring hat sich in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Bezugspunkt im bildungspolitischen, institutionellen und professionsbezogenen Diskurs entwickelt. Kaum ein Bereich der Pädagog*innenbildung, der nicht auf Formen begleiteter Professionalisierung verweist – sei es in der Ausbildung, im Berufseinstieg oder in weiterführenden Qualifizierungsphasen. Gleichzeitig bleibt Mentoring in seiner begrifflichen Schärfe, in seinen professionellen Anforderungen und in seiner institutionellen Verortung vielfach unscharf. Der Begriff wird inflationär gebraucht, oftmals synonym zu Coaching, Supervision oder Beratung, und verliert damit an analytischer Trennschärfe wie auch an professionsspezifischer Tiefe. Dies gilt umso mehr, als Mentoring im internationalen wie im deutschsprachigen Diskurs in unterschiedlichen Realisierungsformen – vom Meisterlehre-Modell bis zu forschungsbasierten, reflexiv angelegten Programmen – beschrieben wird (Dammerer et al., 2023).

Das vorliegende Schwerpunktheft nimmt diese Ausgangslage zum Anlass, Mentoring im pädagogischen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und als eigenständige professionelle Praxis zu konturieren. Es richtet sich an ein breites Publikum: an Akteur*innen in der Pädagog*innenbildung, an Elementarpädagog*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Mentor*innen sowie Aus- und Fortbildner*innen ebenso wie an Forschende, die sich mit Fragen der Professionalisierung, Schulentwicklung und pädagogischen Beziehungsgestaltung befassen. Damit adressiert das Heft sowohl diejenigen, die Mentoring konzipieren, implementieren und beforschen, als auch jene, die es in alltäglichen pädagogischen Konstellationen praktizieren (Ziegler et al., 2025).

Ein besonderer Mehrwert dieses Heftes liegt in seiner Mehrperspektivität: Die Beiträge spannen einen Bogen von der Elementarpädagogik über verschiedene Phasen der Lehrer*innenbildung bis hin zu Fragen der Qualifizierung von Mentor*innen in der Erwachsenenbildung. Damit wird sichtbar, dass Mentoring nicht auf einzelne Zielgruppen oder institutionelle Settings begrenzt ist, sondern als professionsübergreifende Haltung verstanden werden kann, die Lernen, Reflexion und Entwicklung ermöglicht. Gerade die starke Präsenz elementarpädagogischer Perspektiven erweitert den häufig schulzentrierten Diskurs und macht deutlich, dass Fragen professioneller Begleitung, Rollenklärung und Beziehungsgestaltung bereits in frühen pädagogischen Handlungsfeldern virulent sind. Zugleich treten organisationale und schulentwicklungsbezogene Dimensionen von Mentoring in den Blick, wenn Mentoring als Bestandteil einer auf Kooperation,

geteilte Verantwortung und gemeinsame Professionalisierung ausgerichteten Schulkultur verstanden wird (Dammerer et al., 2020).

Alle Beiträge verbindet der Anspruch, Mentoring nicht lediglich als Unterstützungsinstrument oder formales Programm zu begreifen, sondern als zentrale professionelle Aufgabe innerhalb eines ganzheitlichen Professionalisierungskontinuums (Kraler et al., 2023). Mentoring bewegt sich dabei – ähnlich wie die Pädagogik selbst – im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis (Zeilinger & Dammerer, 2024). In diesem Spannungsfeld werden Fragen nach Kompetenzen, Habitus und Professionalisierungsverläufen ebenso aufgeworfen wie nach den Bedingungen gelingender Lern- und Erfahrungsräume im Mentoring. Entsprechend vereint das Heft theoretische, konzeptionelle sowie empirische Zugänge und adressiert damit sowohl aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen – etwa steigende Heterogenität, komplexe Anforderungen im Berufseinstieg oder vielfältige Wege in pädagogische Berufe – als auch den wissenschaftlichen Bedarf nach vertiefter Analyse, Differenzierung und Weiterentwicklung des Mentoringbegriffs.

Mentoring wird als Raum verstanden, in dem sich Mentees verorten, bewegen und neu ausrichten können – als Erfahrungs-, Lern-, Handlungs-, Sozial- und Kulturraum, der Offenheit und Rahmung, Stabilität und Bewegung gleichermaßen umfasst. In solchen Möglichkeitsräumen (Dammerer et al., 2020; Wiesner et al., 2022; Dammerer et al., 2023) werden professionelle Entwicklungsprozesse angestoßen. Mentoring rückt damit als Ort in den Blick, an dem theoretische Modelle der Pädagog*innenbildung mit den komplexen Erfahrungen pädagogischen Handelns verschränkt und für die individuelle Entwicklung von Lehrpersonen fruchtbar gemacht werden.

In diesen Prozessen agieren Mentor*innen als *Teacher Educators* (Dammerer et al., 2025; Schrittmesser, 2023), die Reflexion anleiten, fachliche und pädagogische Expertise einbringen und gemeinsam mit Mentees fallbezogen an der Ausgestaltung professioneller Praxis arbeiten. Mentoring erscheint dabei als Schlüsselpraxis eines doppelten Professionalisierungsprozesses, der sowohl auf die Entwicklung eines wissenschaftlich informierten als auch eines beziehungs- und erfahrungsbezogenen professionellen Habitus zielt. Mentor*innen übernehmen sowohl in der Phase der Ausbildung als auch im Berufseinstieg eine zentrale Rolle, indem sie Lerngelegenheiten so strukturieren, dass Studierende und berufseinsteigende Pädagog*innen ihre Praxis systematisch dokumentieren, reflektieren und in einen kritisch-konstruktiven Dialog mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bringen können. Damit wird Mentoring nicht nur als individuelle Unterstützungsmaßnahme, sondern als strukturierendes Element eines langfristigen Professionalisierungskontinuums sichtbar (Zeilinger & Dammerer, 2024).

Die Auswahl der Beiträge folgt keiner Zufälligkeit, sondern deckt zentrale Dimensionen pädagogischen Mentorings ab: Fragen von Haltung und Beziehung, Gesprächsinhalten und Lernanlässen, Motivation und Belastung, Wertschätzung und Wohlbefinden, Rollen- und Kompetenzprofilen sowie professioneller Selbstwirksamkeit. Zugleich eröffnen die Beiträge historische, bildungstheoretische und ethische Tiefenschärfen, die Mentoring über funktionale Verkürzungen hinaus als pädagogische Gestalt begreifbar machen.

Den hermeneutischen Auftakt des Schwerpunkthefts bildet der Beitrag von *Johannes Dammerer*, der Mentoring als Haltung in fließenden Zeiten entfaltet. In einer Gegenwart, in der traditionelle Sicherheiten erodieren, wird Mentoring nicht als Methode, sondern als relationales Beziehungsangebot beschrieben, das Vertrauen, Resonanz und gemeinsame Entwicklung eröffnet und als Einladung zum gemeinsamen Denken weit über formalisierte Programme hinausreicht.

Mit einem empirischen Fokus auf die Elementarpädagogik untersuchen *Michaela Rottmann*, *Bettina Lenzinger* und *Simone Breit*, welche Themen und Situationen im Mentoring von Berufseinsteiger*innen im ersten Dienstjahr bearbeitet werden. Ihre qualitativen Befunde geben Einblick in zentrale Gesprächsinhalte und zeigen, dass insbesondere Differenzenerfahrungen zwischen Ausbildungswissen und Praxisanforderungen als bedeutsame Lern- und Entwicklungsanlässe wirksam werden.

Ebenfalls im elementarpädagogischen Feld verortet ist die Studie von *Christina Wallner*, die sich den Beweggründen, wahrgenommenen Herausforderungen und der Motivation von Praxismentor*innen widmet. Auf Basis einer quantitativen Befragung werden unterschiedliche Mentor*innen-Typen identifiziert und zugleich strukturelle Rahmenbedingungen sichtbar, die für die Gewinnung, Unterstützung und Qualifizierung von Mentor*innen im elementarpädagogischen Kontext von zentraler Bedeutung sind.

Der Beitrag von *Benjamin Dreer-Göthe* rückt die Bedeutung von Wertschätzung im Mentoring angehender Lehrkräfte in den Mittelpunkt. Die empirischen Befunde zeigen, dass Mentor*innen als zentrale Quelle wahrgenommener Wertschätzung erlebt werden und diese in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden, der Bindung an die Praktikumsschule und der beruflichen Zufriedenheit steht.

Eine konzeptionelle und professionsorientierte Differenzierung nehmen *Silke Luttenberger*, *Sabine Hasenhütl* und *Smirna Malkoc* vor, indem sie Praxislehrpersonen in der Ausbildung und Mentor*innen der Induktionsphase entlang unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben und Systemlogiken strukturiert gegenüberstellen. Der Beitrag zeigt, warum klare Rollenprofile, differenzierte Kompetenzanforderungen und phasenspezifische Qualifizierungswege notwendig sind, um wirksame und kohärente Begleitstrukturen zu gewährleisten.

Mit einem quantitativen Längsschnittdesign untersuchen *Johannes Dammerer*, *Hannelore Zeilinger*, *Verena Ziegler* und *Raphael Flasch* Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen im Verlauf einer Mentor*innenausbildung auf Masterniveau. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Steigerung zentraler Dimensionen der Selbstwirksamkeit und unterstreichen damit die Bedeutung systematischer Qualifizierung für die Entwicklung professioneller Handlungssicherheit im Mentoring.

Der Beitrag von *Christian Kraller* und *Elisabeth Haas* vertritt die These, dass Mentoring in der Lehrer*innenbildung ein geeigneter Indikator für den aktuellen Stand der Lehrer*innenprofession ist, da es als Subsystem zentrale Merkmale der Lehrer*innenbildung und des formalen Bildungssystems widerspiegelt. Zur Analyse der damit verbundenen Wechselwirkungen eignen sich aufgrund der Abhängigkeiten insbesondere systemische Modelle wie das Mehrebenenmodell von Helmut Fend (2006, 2008). Dieses Modell, vor allem das Konzept der Rekontextualisierung, wird im zweiten Teil des Beitrags auf Mentoring angewendet und anhand von Ergebnissen aus zwei Studien veranschaulicht.

Einen empirisch fundierten Beitrag zur Frage unterschiedlicher Formen mentorieller Begleitung leisten *Anne Frey* und *Silvia Pichler*. Auf Basis einer österreichweiten Untersuchung mit Mentees und Mentor*innen analysieren sie Mentoring-Stile im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Kompetenzwahrnehmungen. Die Ergebnisse bestätigen drei Mentoring-Stile – einen lernorientierten, einen Freiraum-gebenden und einen direktiven – und zeigen, dass insbesondere die Kombination aus Freiraum und Lernorientierung mit hohen Kompetenzwahrnehmungen einhergeht. Zugleich verweisen die Befunde auf mögliche Problematiken direkter Ausprägungen

sowie auf divergierende Einschätzungen von Mentor*innen und Mentees, wodurch die Bedeutung einer qualitätsvollen Mentor*innenausbildung erneut deutlich wird.

Den Abschluss bildet der Beitrag von *Christian Wiesner* und *Lukas Prenner*, der Mentoring als pädagogische Gestalt strukturphänomenologisch und geisteswissenschaftlich rekonstruiert. In der Analyse werden historische, begriffliche und relationale Ursprünge freigelegt und Mentoring jenseits funktionaler oder methodischer Verkürzungen als personale, dialogische und bildungsethisch fundierte Praxis profiliert.

Insgesamt versteht sich dieses Schwerpunktheft als Einladung zum Weiterdenken, zum fachlichen Diskurs und zur kritischen Reflexion bestehender Praxis. Es versteht sich zugleich als Beitrag, Mentoring als professionelle Aufgabe weiter zu konturieren und Impulse für dessen Gestaltung, Weiterentwicklung und institutionelle Verankerung zu geben – als zentralen Bestandteil eines zukunftsfähigen, relational verstandenen Professionalisierungskontinuums in der Pädagog*innenbildung. Zugleich soll es dazu anregen, die eigenen Rollen- und Selbstverständnisse als Mentor*in, Elementarpädagog*in, Lehrperson, Schulleitung oder Pädagog*innenbildner*in zu überprüfen und im Lichte aktueller professions- und bildungstheoretischer Debatten neu zu justieren. Nicht zuletzt lädt das Heft dazu ein, Mentoring in seiner ganzen Spannweite – zwischen individueller Begleitung, organisationaler Entwicklung und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – als Raum zu begreifen, in dem neue Formen des Lernens, der Kooperation und der gemeinsamen Verantwortung erprobt werden können.

Unser Dank gilt der Redaktion von *Erziehung & Unterricht* für die Möglichkeit, dieses Schwerpunktheft zu gestalten und zu editieren. Ebenso danken wir allen Autor*innen herzlich für die verlässliche und engagierte Zusammenarbeit sowie für die vielfältigen, anregenden und orientierungsgebenden Beiträge. Ihre Gedanken eröffnen Perspektiven zum Weiterdenken und tragen dazu bei, Mentoring im pädagogischen Kontext differenziert, kritisch und zukunftsweisend zu reflektieren.

Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger & Verena Ziegler

Februar 2026

Literatur

Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2025). Mentor*innen als „Teacher Educators“ für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht. Forschungsfokus: Fort- und Weiterbildung*, (3–4), 192–200.

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10). StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14). StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraler, C., Dammerer, J., Haas, C., Schreiner, C., & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, (7–8), 537–546.
- Schrittesser, I. (2023). Mentor*innen als „Teacher Educators“. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14) (S. 179–186). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky, & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung* (S. 122–126). Tagungsband der Tagung an der Pädagogischen Hochschule 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Ziegler, V., Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2025). *Mentoring: Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://doi.org/10.53349/oa.2025.b3.240>

Koordinator*innen dieses Schwerpunktheftes

HS-Prof. Mag. Dr. Johannes DAMMERER, BEd. ist Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Leiter des Departments für Schulentwicklung. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg, LLL, Berufszufriedenheit.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Hannelore ZEILINGER, MEd. ist Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: A.o. Masterstudium Mentoring, Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz, Professionalisierungsforschung, Mentoring, Berufseinstieg, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Pädagogisch-praktische Studien.

Prof.ⁱⁿ Verena ZIEGLER, BEd. MEd. ist Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Auslandsaufenthalt an der Universität Malmö. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: A.o. Masterstudium Mentoring, Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, Berufseinstieg, iKM^{PLUS}, Pädagogisch-praktische Studien.

Johannes Dammerer

Mentoring in fließenden Zeiten – eine Einladung zum gemeinsamen Denken

Zusammenfassung

Der Aufsatz beleuchtet Mentoring als eine grundlegende Haltung in einer *flüssigen* Gegenwart, in der traditionelle Sicherheiten schwinden. Mentoring wird nicht als Methode verstanden, sondern als Beziehungsangebot, das auf Vertrauen, Resonanz und gemeinsamer Entwicklung basiert. Es geht darum, Menschen zu begleiten, ohne sie zu lenken, Räume für Entfaltung zu öffnen und Hoffnung auf Selbstwirksamkeit zu stärken. In Schulen gewinnt Mentoring zunehmend Bedeutung, nicht nur als Programm, sondern als alltägliche Praxis, sichtbar im Zuhören, im Austausch und in echten Beziehungen. Dabei überschreitet es formelle Grenzen und wirkt auch gesellschaftlich: Eine Kultur der Begleitung prägt das Miteinander weit über Bildungseinrichtungen hinaus. Mentor*innen benötigen neben Expertise vor allem eine Haltung, die geprägt ist von Präsenz, Empathie, Offenheit und der Bereitschaft, selbst zu lernen. Mentoring zeigt seine Wirkung oft leise und unspektakulär, als nachhaltige, menschliche Praxis des gemeinsamen Wachstums.

Ein Aufsatz zum Mentoring in fließenden Zeiten – ein Beitrag zur Haltung des Begleitens

In einer Zeit, in der vieles instabil scheint, in der Orientierung brüchiger wird und alte Sicherheiten nicht mehr tragen, brauchen wir weitere und neue Formen des Miteinanders. Der polnisch-britische Soziologe Zygmunt Bauman (2000) nennt unsere Gegenwart die *flüssige Moderne* – eine Epoche, in der Wandel zur Konstante geworden ist. Genau in diesem gesellschaftlichen Rahmen stellt sich eine alte, grundsätzliche Frage neu: Wie können wir einander begleiten, ohne zu leiten? Wie können wir Halt geben, ohne festzuhalten? Wie können wir Entfaltung und die Entwicklung von Menschen ermöglichen, ohne normativ vorzugeben? Und was könnte das für ein Mentoring heute bedeuten?

Dieser Aufsatz soll keine Anleitung sein, kein Lehrbuchkapitel und keine neue Definition. Falls Sie diese suchen, sei an dieser Stelle auf drei Mentoring-Bände der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich verwiesen, verfasst von Dammerer, Wiesner und Windl (2020, 2022, 2023). Vielmehr ist dieser Beitrag eine Einladung, Mentoring aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten: philosophisch, soziologisch, pädagogisch, andragogisch, anthropologisch – und nach bzw. während der Lektüre durch eigene Perspektiven zu ergänzen. Eine hermeneutische Annäherung an eine Praxis, die so alltäglich wie bedeutsam ist.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie Mentoring als unterstützende Praxis in Bildungseinrichtungen und darüber hinaus gestaltet werden kann. Mentoring ist mehr als nur die Weitergabe von Wissen; es gründet auf einer Haltung, die auf Vertrauen, Empathie und gegenseitigem Lernen basiert.

Was ist Mentoring – und was ist es nicht?

In den letzten Jahren ist das Wort *Mentoring* in vieler Munde. Es begegnet uns in Förderprogrammen, Personalentwicklungskonzepten, Schulentwicklungsplänen und Weiterbildungsbroschüren. Doch was genau ist Mentoring? Ist es eine Variante des Coachings? Ein besseres Tutorium? Supervision im anderen Gewand? Oder einfach nur ein klug geführtes Gespräch?

Mentoring ist keine Technik, keine Methode, kein Rollenmodell mit eindeutiger Funktionsbeschreibung. Es ist auch nicht das Entfernen von Hindernissen oder das Wegräumen von Steinen auf dem Weg eines anderen. Mentoring bedeutet nicht: Ich weiß, wie es geht. Sondern: Ich gehe ein Stück mit dir. Erwin Rauscher (2022) formuliert es so: Mentoring leitet nicht an. Mentoring gibt keine Richtung vor. Mentoring ist Beziehung, nicht Anleitung. Mentoring will begleiten, nicht beraten. Fördern, nicht fordern.

Eine philosophische Annäherung: Was darf ich hoffen?

Immanuel Kant (1998, 2011) formulierte die berühmte Frage: Was darf ich hoffen? Eine zutiefst menschliche Frage, die auch im Mentoring-Prozess mitschwingt. Denn Mentoring kann Hoffnung stiften: Hoffnung auf Entwicklung, auf Potenzialentfaltung, auf Selbstwirksamkeit. Mentoring bedeutet, Möglichkeiten zu eröffnen, ohne Sicherheiten zu versprechen. Es heißt, das Vertrauen in den anderen zu setzen, bevor dieser es selbst ganz in sich gefunden hat.

Wenn der kategorische Imperativ uns lehrt, in universal gültigen Maximen zu denken, so lädt uns Mentoring zum Nach- bzw. Vordenken ein: Handle so, dass dein Tun das Gegenüber stärkt. Es geht nicht um moralische Überlegenheit, sondern um Resonanz. Mentoring ist ein zirkuläres Geschehen, das beide Seiten verändert, den Mentee wie die Mentorin*den Mentor.

Mentoring in der Schule – mehr als ein Konzept?

Mentoring ist in vielen Schulen angekommen, aber noch nicht umfänglich etabliert – oft zunächst als formelles Programm, längst als informelles Konzept, inzwischen aber mehr und mehr als Haltung. Eine Haltung, die den lernenden Menschen ernst nimmt, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern Entwicklung begleitet.

Schulen scheinen oft als starre Systeme mit festen Regeln, Rollen, Funktionen und Grenzen. Doch letztlich sind es Menschen, die eine Schule ausmachen. Lehrer*innen, Pädagog*innen, Schüler*innen, Direktor*innen, Eltern, Erziehungsberechtigte. Sie alle gestalten gemeinsam Schule. Wir sind Schule, das ist mehr als ein Slogan (Rauscher, 2012). Nicht schlecht reden, sondern besser machen. Genau das kann Mentoring: Räume schaffen, in denen es ums Bessermachen geht. Nicht ums Bessere sein. Es ist eine Wirklichkeit, die täglich gelebt wird.

In dieser Realität kann Mentoring bedeutsam werden, nicht als Projekt, sondern als Alltagsphilosophie. Es zeigt sich im beiläufigen Gespräch nach dem Unterricht, im aufmerksamen Zuhören, im ehrlichen Feedback, im Dasein ohne Bewertung. Mentoring geschieht oft zwischen den Zeilen, aber seine Wirkung kann lebensverändernd sein.

Formell, informell oder zwischendurch?

Mentoring hat viele Gesichter: Es kann Teil eines strukturierten Programms sein oder ganz informell geschehen. Es findet in offiziellen Rahmen ebenso statt wie in zufälligen Begegnungen. Es gibt das professionelle Mentoring, das zielgerichtet aufgebaut ist und mit ausgebildeten Mentor*innen stattfindet, und das alltägliche Mentoring, das sich informell ergibt. Mentoring ist ein Zwischenraum. Es geschieht zwischendurch, in Pausen, beim Kaffee, im Chat, auf dem Weg zur U-Bahn. Es ist die leise Frage: Wie geht es dir wirklich? Es ist ein geteiltes Lächeln, ein ernst gemeintes Lob, eine ehrliche Rückmeldung, ein offenes Ohr.

Und: Mentoring geht an Grenzen und manchmal darüber hinaus, überwindet sie vielleicht sogar. Mentoring ist da, wo Beziehungen entstehen, echte, verlässliche, tiefe. Und diese Beziehungen wirken. In der Schule, im Beruf, im Leben. Mentoring überwindet institutionelle, hierarchische und sogar fachliche Schranken. Es verbindet Menschen, die sonst vielleicht nie zueinander gefunden hätten.

Mentoring wirkt – auch gesellschaftlich?

Mentoring ist nicht nur eine individuelle Praxis, sondern hat gesellschaftliche Relevanz. Was wir in Schulen, Ausbildungsstätten oder Unternehmen an Beziehungskultur erleben, prägt unser Zusammenleben. Wenn Schule zu einem Ort wird, an dem Begleitung und Vertrauen selbstverständlich sind, dann wirkt das auch über das Schultor hinaus.

Die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Schule ist evident: Schule wirkt auf Gesellschaft, Gesellschaft wirkt auf Schule. Mentoring kann hier ein verbindendes Element sein – ein leises, aber kraftvolles Zeichen, um Vertrauen, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeit zu fördern.

Was müssen Mentor*innen können?

Mentor*innen brauchen keine perfekten Antworten. Sie brauchen keine Allwissenheit. Viel entscheidender ist ihre Haltung: Sie sollten bereit sein, Wissen zu teilen, ohne sich in den Mittelpunkt zu stellen. Sie sollten zuhören können, Fragen stellen, Unsicherheiten aushalten. Vor allem aber: Sie sollten bereit sein, selbst zu lernen, immer wieder.

Mentoring ist kein Expertentum, sondern ein Beziehungsangebot. Es lebt von Authentizität, Präsenz und Respekt. Wer mentoriert, macht sich mit auf den Weg. Und lässt los, wenn die Zeit dafür gekommen ist. Vielleicht entsteht dann eine noch engere Verbindung, jenseits von Rollen und Programmen.

Mentoring als stille Größe?

Mentoring ist manchmal wie das Graben in einem Bergwerk: im Dunkeln, auf der Suche nach etwas Wertvollem. Es ist unspektakulär, oft unbeobachtet, und genau darin liegt seine Größe. Mentoring braucht kein Rampenlicht. Es erwartet keinen Dank. Es ist selbstverständlich oder sollte es zumindest sein. Es geht nicht darum, den Weg vorzugeben, sondern gemeinsam Wege zu erkunden und zu reflektieren.

Wer begleitet, muss nicht glänzen. Mentoring heißt, da zu sein, in Momenten der Unsicherheit, in Phasen der Entwicklung, in kleinen Erfolgen. Es ist eine stille Größe, deren Wirkung manchmal erst Jahre später sichtbar wird.

Eine Einladung zum Schluss

Mentoring ist Ermöglichen. Mentoring ist Verbinden. Mentoring ist Präsenz.

Dieser Aufsatz ist ein Dank an alle, die in irgendeiner Form Mentoring leben, bewusst oder unbewusst. An Lehrer*innen, die zuhören. An Kolleg*innen, die fördern. An Schüler*innen, die andere mitziehen. An Weggefährter*innen, die bleiben.

Vielleicht brauchen wir in flüchtigen Zeiten wie diesen nicht mehr Methoden, sondern mehr Menschlichkeit. Vielleicht brauchen wir gerade in flüchtigen Zeiten diese leisen Verbindungen mehr denn je. Mentoring ist keine neue Idee, aber vielleicht ist sie heute aktueller als je zuvor. Und vielleicht ist es an der Zeit, ihm mehr Raum zu geben.

Mentoring ist eine Einladung zum gemeinsamen Denken, Lernen und Wachsen. Es erfordert Offenheit, Geduld und die Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen. In einer Welt, die von Unsicherheit geprägt ist, bietet Mentoring Orientierung und Unterstützung. Es ist eine Praxis, die wir alle leben können, in der Schule, im Beruf und im Alltag. Nicht als neues Projekt, das irgendwann endet. Sondern als Haltung. Als gelebte Beziehung. Als Praxis des Miteinanders. Und diese Haltung beginnt mit einem einfachen Gedanken:

Ich bin da. Für dich. Ein Stück des Weges oder darüber hinaus.

Literatur

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10)*. StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14)*. StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Kant, I. (1998). *Kritik der reinen Vernunft* (W. Weischedel, Hrsg.; Originalarbeit 1781/1787). Suhrkamp.

Kant, I. (2011). *Kritik der praktischen Vernunft* (F. Ricken, Hrsg.; Originalarbeit 1788). Meiner.

Nietzsche, F. (1999). *Menschliches, Allzumenschliches: Ein Buch für freie Geister* (Originalarbeit 1878). Reclam.

Rauscher, E. (2022). Geleit. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, S. 9–12). StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

Rauscher, E. (2012). *Schule sind Wir: Bessermachen statt Schlechtreden*. Residenz.

Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12). StudienVerlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

Zum Autor

HS-Prof. Mag. Dr. Johannes DAMMERER, BEd. ist Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Leiter des Departments für Schulentwicklung. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit.

Michaela Rottmann, Bettina Lenzinger & Simone Breit

Worüber sprechen Mentees und Mentor*innen?

*Qualitative Befunde zu Gesprächsinhalten im Mentoring von Berufseinsteiger*innen in der Elementarpädagogik*

Zusammenfassung

Die Studie untersucht, welche Themen und Situationen im Mentoring von Berufseinsteiger*innen in der Elementarpädagogik im ersten Dienstjahr bearbeitet werden. Grundlage sind leitfadengestützte Interviews mit Mentorinnen und Mentees eines oberösterreichischen Mentoring-Programms, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse entlang elementarpädagogischer Handlungsfelder ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Mentoring-Gespräche vor allem pädagogische Alltagssituationen mit Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Fragen der Rollenklärung, professionellen Identitätsentwicklung und des Umgangs mit Unsicherheiten fokussieren. Differenzenerfahrungen zwischen Ausbildungswissen und Praxisanforderungen erweisen sich dabei als zentrale Lernanlässe.

Berufseinstieg in die Elementarpädagogik als sensible Phase

Die erste Phase beruflicher Tätigkeit als elementarpädagogische Fachperson wird in der Forschung als besonders sensibler Abschnitt beschrieben, da Berufseinsteiger*innen zugleich neue Verantwortungen übernehmen und die im Rahmen der Ausbildung erworbenen Kompetenzen erstmals unter realen Bedingungen anwenden. Diese Übergangssituation erfordert ein hohes Maß an Orientierung und ist idealerweise auf begleitende Maßnahmen angewiesen, die Sicherheit vermitteln, Reflexion ermöglichen und professionelle Weiterentwicklung fördern (Löffler et al., 2022). Mentoring gilt hierbei als eine Form der Unterstützung, die sowohl pädagogisches Handeln festigt als auch das emotionale und soziale Wohlbefinden stärkt, was wiederum langfristig zur Stabilisierung professioneller Qualität beiträgt.

Während im Schulwesen strukturierte Induktionsmodelle (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2025) implementiert wurden, fehlt eine vergleichbare verpflichtende Phase im Bereich der Elementarpädagogik. Die Verantwortlichkeiten liegen hier weitgehend bei den Bundesländern und die Trägerschaft ist stark kommunal oder privat geprägt, wodurch einheitliche Regelungen kaum durchsetzbar sind. Eine überregionale Abstimmung wäre nur über eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern möglich und wird gegenwärtig bildungspolitisch intensiv diskutiert (Breit & Rottmann, 2025). Bildungspolitische Dokumente weisen darauf hin, dass die Qualität elementarer Bildung maßgeblich vom Qualifizierungsgrad und der fortlaufenden Unterstützung des pädagogischen Personals abhängt. Die European Commission (2018, 2021) betont deshalb, dass Berufseinsteiger*innen in den ersten Monaten ihrer Tätigkeit verlässliche Begleitung benötigen, etwa durch erfahrene Mentor*innen, unterstützende Teams und Maßnahmen der psychosozialen Gesundheit. Dennoch erheben viele

europäische Länder kaum systematische Informationen darüber, ob und wie neue Fachkräfte tatsächlich Unterstützung erhalten.

In Österreich wurden diese Herausforderungen in einem Projekt zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zwischen 2022 und 2024 aufgegriffen. In diesem Kontext entstand der QualitätsRahmenPlan für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen (CBI, 2024), der Mentoring als wichtigen Baustein sowohl der Ausbildung als auch des beruflichen Ankommens hervorhebt.

Aufgrund des Föderalismus bestehen im Feld der Elementarpädagogik keine bundesweit einheitlichen Regelungen zur Ausgestaltung von Mentoring im Berufseinstieg. Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag beispielhaft die Umsetzung des Mentoring-Programms in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in den Blick, um Einblicke in bestehende Praxisformen zu gewinnen. Dieses Mentoring-Programm für pädagogische Fachkräfte im ersten Dienstjahr ist als professionelle Unterstützung im Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis konzipiert. Berufseinsteiger*innen erleben diesen Übergang häufig begleitet von „Unsicherheiten, Ängsten und Selbstzweifeln“ (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2025, S. 2). Ziel des Programms ist eine strukturierte beratende Begleitung durch berufserfahrene Pädagog*innen (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2025), um Reflexionsfähigkeit, Handlungssicherheit und professionelle Haltung zu stärken. Die Begleitung erstreckt sich über ein Arbeitsjahr (Oktober/November bis Juni) und umfasst 12–20 flexibel vereinbarte Einheiten (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2025). Ein wesentliches Merkmal des Programms ist zudem, dass die Mentor*innen nicht am selben Standort wie die Mentees tätig sind, wodurch eine unabhängige, externe Perspektive ermöglicht und die Vertraulichkeit im Beratungsprozess gestärkt wird (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2025).

Themen im Mentoring-Prozess

Mentoring unterstützt die fortlaufende Vertiefung und professionelle Ausgestaltung jener Kompetenzen, die während der Ausbildung aufgebaut wurden, und orientiert sich dabei an den Anforderungen des Praxisfelds, wie sie im Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen (BMBWF, 2024) beschrieben sind. Dieser Rahmen knüpft an das Modell frühpädagogischer Professionalität nach Fröhlich Gildhoff et al. (2014) an. Das Modell unterscheidet vier Bereiche pädagogischen Handelns, in denen professionelles Wissen und Können sichtbar werden: Das erste Handlungsfeld *Arbeit mit Kindern und der Gruppe* bezieht sich auf die unmittelbare pädagogische Interaktion, insbesondere auf Beziehungsgestaltung, Beobachtung, Förderung sowie die strukturierte Gestaltung des gruppenpädagogischen Alltags. Das zweite Handlungsfeld *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* fokussiert professionelle und wertschätzende Kommunikation, Beratung, kooperative Abstimmung sowie die Einbindung der Familien in Bildungsprozesse. Das dritte Handlungsfeld *Arbeit in und mit der Institution* umfasst Aufgaben der Teamkommunikation, der gemeinsamen Planung und Abstimmung, der Mitwirkung an Konzeptions- und Qualitätsentwicklungsprozessen sowie organisatorische Tätigkeiten innerhalb der Einrichtung. Das vierte Handlungsfeld *Vernetzung und Kooperation* beschreibt die Zusammenarbeit mit externen Professionen und Institutionen, etwa mit Beratungsstellen, Schulen oder Fachdiensten, mit dem Ziel, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern über institutionelle Grenzen hinweg zu unterstützen. In der Handlungspraxis haben ferner die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft sowie ihre fachliche pädagogische Haltung und

Orientierungen eine hohe Bedeutung und werden als *personale Komponente* isoliert sowie in Verbindung mit den vier anderen Feldern wirksam (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass sich Gespräche zwischen Mentor*innen und elementarpädagogischen Berufseinsteiger*innen vor allem auf konkrete Situationen des beruflichen Alltags beziehen und das Mentoring häufig dazu dient, diese aufzuarbeiten. Die Themen betreffen unterschiedliche Handlungsebenen: So werden Aspekte in der Arbeit mit einzelnen Kindern bzw. der Gruppe thematisiert, wie beispielsweise der Umgang mit komplexen Alltagssituationen, herausforderndes Verhalten von Kindern oder auch pädagogische Interaktionen (Andrews et al., 2024; Chu & Sopher-Dunn, 2022; Klages et al., 2019; Wang et al., 2025). Auch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und die Teamkultur werden analysiert und reflektiert, z. B. berichten Mentees, dass sie gelernt haben, *besser* zu kommunizieren oder Beziehungen im Team zu pflegen (Andrews et al., 2024; Nolan et al., 2025). Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien werden in Gesprächen zwischen Mentees und Mentor*innen ebenso besprochen (Nolan & Molla, 2018; Wang et al., 2025). Ferner werden im Mentoring der Umgang mit Belastungen und beruflichem Stress, das Rollenverständnis und die professionelle Identität sowie persönliche Ziele und die professionelle Weiterentwicklung thematisiert (Andrews et al., 2024; Nolan & Molla, 2018; Nolan et al., 2025; Wang et al., 2025). In einzelnen Publikationen werden auch organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen, Beobachtung, Planung und Dokumentation sowie curriculare Aspekte als Themenfelder im Mentoring-Prozess identifiziert (Chu & Sopher-Dunn, 2022; Nolan & Molla, 2018; Nolan et al., 2025). Zusammenfassend lässt sich aus internationalen Befunden festhalten, dass Mentoring-Gespräche im Berufseinstieg vor allem pädagogische Alltagsanforderungen, konkrete Herausforderungen mit Kindern und Familien, Teamkommunikation, Fragen der Rollenklärung und professionellen Identitätsbildung, Reflexion des eigenen Handelns sowie emotionale Entlastung thematisieren und somit von einer inhaltlichen Vielfalt geprägt sind.

Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass auch im gegenständlichen Mentoring-Programm besonders Differenzenerfahrungen thematisiert werden, die eine Abweichung zwischen Erfahrungen aus der Vergangenheit (Ausbildung) und aktuellen Erfahrungen (erstes Dienstjahr) darstellen (Andresen et al., 2025). Genau diese Ambivalenzen am Übergang ins Berufsleben interessieren im Rahmen der vorliegenden Publikation. Angesichts der aktuellen Bestrebungen, formelles Mentoring im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich zu etablieren und entsprechende Umsetzungsstrategien zu entwickeln, stellt sich die zentrale Frage, welche Themen – insbesondere welche Situationen und Phänomene – in Gesprächen zwischen Mentor*innen und Mentees im Berufseinstieg der Elementarpädagogik typischerweise bearbeitet werden. Die Analyse des oberösterreichischen Mentoring-Projekts kann wesentliche Hinweise liefern, welche Gesprächsanlässe relevant sind und wie diese systematisch in ein professionelles Mentoring-Konzept integriert werden können.

Fallauswahl und methodisches Vorgehen

Die Fallauswahl wurde im Sinne eines *purposive sampling* getroffen, einer gezielten, kriteriengeleiteten Auswahl (Döring, 2023) und durch die Unterstützung der Bildungsdirektion Oberösterreich ermöglicht. Einbezogen wurden fünf Personen, drei Mentorinnen und zwei

Mentees, die am Programm mitwirkten bzw. das Programm absolviert hatten¹. Die Auswahl erfolgte mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven aus verschiedenen Einrichtungs- und Begleitungskonstellationen einzubeziehen, um ein möglichst aussagekräftiges Bild der Programmpraxis zu gewinnen.

Die Datenerhebung erfolgte im November 2025 mittels leitfadengestützter, halbstrukturierter Interviews (Helfferich, 2011) via Zoom. Der Leitfaden umfasst folgende zentrale Themenbereiche: Wahrnehmung des Berufseinstiegs, Motivation und Erwartungen, Ablauf und Gestaltung des Begleitprozesses, bearbeitete Situationen, Rollenentwicklung, Beziehungsgestaltung sowie wahrgenommene Wirkungen und Herausforderungen des Mentorings. Im gegenständlichen Text wird lediglich ein Ausschnitt des erhobenen Interviewmaterials berücksichtigt, sodass eine gezielte Teilauswertung vorliegt, wie sie in qualitativ ausgerichteten Forschungsprozessen zur Konzentration auf spezifische Analyseziele eingesetzt wird (Döring, 2023).

Für die inhaltsanalytische Datenauswertung in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024) bilden die Handlungsfelder nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) den analytischen Bezugsrahmen und ermöglichen eine systematische und theoriegeleitete Einordnung der Interviewaussagen. Für die folgende Darstellung werden die Interviewpersonen wie folgt gekennzeichnet: IP1 bis IP3 beziehen sich auf Mentorinnen, IP4 und IP5 auf Mentees.

Ergebnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse zeigen sich innerhalb der Felder elementarpädagogischen Handelns Situationen und Phänomene, die Berufseinsteiger*innen herausfordern. Wie Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) ausführen, lassen sich diese Anforderungen kaum standardisieren, da sie häufig sehr komplex, mehrdeutig und nur schwer vorherzusagen sind.

Das Handlungsfeld der kindlichen Entwicklungsbegleitung erfordert eine kontinuierliche Balance zwischen normativen Erwartungen und den realen Bedingungen pädagogischer Praxis. Fachkräfte agieren dabei in einem Spannungsfeld gegensätzlicher Anforderungen und müssen situativ verantwortlich und reflektiert handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Die Auswertung der Interviewpassagen zeigt, dass Berufseinsteiger*innen vor allem durch anspruchsvolle Interaktionen und Alltagssituationen mit Kindern herausgefordert werden. Häufige Themen in Mentoring-Gesprächen sind daher Fragen zu pädagogischen Handlungssituationen wie die Gestaltung von Bildungsimpulsen, Raumgestaltung oder die Begleitung von Transitionen. Ein zentraler Themenkomplex ist das Erleben von Unsicherheit im Umgang mit Kindern, deren Entwicklungsbedarfe eine kindzentrierte Bearbeitung erfordern. Dabei zeigen sich Herausforderungen, Entwicklungsanliegen korrekt einschätzen zu können und dementsprechende Handlungsschritte zu setzen: „[...] also wie kann man überhaupt ein Stück weit für sich herausfinden, ob diese Sorge begründet ist oder nicht, bevor man einen weiteren Schritt setzt, [...] ich nehme etwas wahr oder Eltern tragen an mich eine Frage oder ein Problem, wie bereite ich das auf?“ (IP1; Z: 200–204). Weiters zeigen sich Situationen, die von Berufseinsteiger*innen aufgrund begrenzter Vorerfahrungen nicht oder nur unzureichend professionell bearbeitet werden können. Fehlendes Erfahrungswissen und eine noch nicht ausgebildete Handlungssicherheit erschweren die adäquate Bewältigung komplexer pädagogischer Anforderungen: „Kinder, die sich schwer in die Gruppe einfügen, [...] Kinder, die

¹ Von der Bildungsdirektion OÖ wurden den Forschenden drei weitere Mentees genannt, die jedoch im Datenerhebungszeitraum für ein Online-Interview nicht zur Verfügung standen.

herausfordern. Kinder, die aggressiv sind. Kinder, die beißen. Also immer so Kinder, über die man vorher immer nur, über die man nur gelesen hat und sie vorher nie kennengelernt hat.“ (IP3; Z: 79–83) Auch die Transitionsbegleitung in die Bildungseinrichtung kristallisiert sich als wiederkehrendes Phänomen in den Gesprächen heraus: „[...] man fängt eigentlich mit der Eingewöhnung an, das was man noch nie selber gemacht hat.“ (IP5; Z: 229–230)

Entsprechend dem Kompetenzrahmen (BMBWF, 2024) sind elementarpädagogische Fachkräfte gefordert, eine professionelle wie auch vertrauensvolle Beziehung zu Eltern und erwachsenen Begleiter*innen aufzubauen, um eine nachhaltige und unterstützende Partnerschaft zu ermöglichen, sodass gemeinsam ein förderliches und vertrautes Umfeld für die Entwicklung und Bildung der Kinder geschaffen werden kann. Diese Kooperation wird im Mentoring durchgängig als Entwicklungsraum beschrieben: „Was immer gleich ist: Es gibt immer Probleme mit den Eltern. Also das ist ganz egal, das entsteht bei jedem Mentee im Laufe des Jahres. Schwierige Eltern, anspruchsvolle Eltern, Konfliktgespräche mit Eltern.“ (IP3; Z: 72–74) Darüber hinaus sehen sich Berufseinsteiger*innen mit der Aufgabe konfrontiert, erstmals eigenverantwortlich unterschiedliche Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu entwickeln und umzusetzen. Dies umfasst unter anderem die professionelle Vorbereitung und Durchführung von Entwicklungsgesprächen: „Genau, wie man das vor allem auch dann einfach beibringt, dass ihr Sohn nicht schulreif ist, sondern einfach in die Vorschule gehen sollte.“ (IP4; Z: 46–48) Auch die eigenständige Planung und Gestaltung von Elternabenden wird im Austausch mit der Mentorin bearbeitet: „Da geht es darum: Wie gehe ich an Entwicklungsgespräche heran? Wie gehe ich an einen Elternabend heran?“ (IP1; Z: 195–197) Diesbezüglich verweisen die befragten Mentorinnen auf Ausgangslagen von Berufseinsteiger*innen: „Sie können ganz, ganz wenig davon [während der Ausbildung] sehen. Und deswegen wissen sie einfach in vielen Situationen nicht, wie sie damit umgehen müssen. Und das, glaube ich, ist der Knackpunkt. Sie trauen sich oft, glaube ich, einige Dinge nicht umzusetzen, vor allem im Austausch mit den Eltern“ (IP3; Z: 284–288).

In elementarpädagogischen Einrichtungen stellt das Miteinander im Team eine notwendige Basis dar – sowohl für organisationale Prozesse als auch für das Wohlfühl von Kindern, Eltern und Mitarbeiter*innen. Wie Bernitzke (2015) diesbezüglich ausführt, sind Teams einzigartige Arbeitsgruppen, an die einerseits eine Fülle an Anforderungen und Erwartungen in den elementarpädagogischen Einrichtungen herangetragen werden und die andererseits eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen. Diesbezügliche Aussagen verdeutlichen, dass die Unterstützung durch die Führungskraft und das Kollegium zumeist positiv erlebt wird und somit kaum Gegenstand im Austausch mit der Mentoratsperson ist. Auf Leitungsebene wird sichtbar, dass eine wertschätzende, präzise und beratende Führung als zentral wahrgenommen wird – sowohl hinsichtlich persönlicher Unterstützung als auch in Bezug auf professionelles Lernen, beispielsweise durch Empfehlungen zu Fortbildungen oder die Begleitung bei konzeptuellen Fragen. Bezugnehmend auf Themen, die sich im Kontext von institutioneller Zusammenarbeit ergeben, wird jedoch häufig von einseitigen Dynamiken mit erfahrenen Assistenzkräften berichtet, die neue Fachkräfte verunsichern: „Also die Ebene, auf der wir uns bewegen, ist tatsächlich jene innerhalb der Gruppe, und da ist das Thema immer ganz klar an die Assistentin gebunden.“ (IP1; Z: 246–248) Das Erleben entsprechender Situationen bestätigt auch ein Mentee: „Die Assistentin, die eben ganz lang da war, die ist halt – wie soll ich das jetzt ausdrücken – alteingesessen gewesen. Also, und das hat mich halt auch schon beschäftigt, weil sobald ich was vorgeschlagen habe, ist sie gleich mal mit drei, vier negativen Argumenten, ist es halt retour gekommen.“ (IP4; Z: 109–113)

Interdisziplinäre Zusammenarbeit als kooperatives Vorgehen verschiedener Fachdisziplinen, bei dem eine enge, wechselseitige Integration der Fachkompetenzen erfolgt (Cloos, 2017, S. 150), wird kaum thematisiert beziehungsweise als bereichernd empfunden (IP2; IP3).

Wie sich zeigt, werden auch organisationale Prozesse und Verantwortlichkeiten thematisiert. Da Mentees häufig noch keinen ausreichenden Einblick in organisatorische Abläufe besitzen, können sie viele dieser Aspekte zunächst nicht vollständig nachvollziehen: „So organisatorische Themen, mit denen man halt einfach vorher gar nicht so konfrontiert ist, weil man halt einfach Praktikantin ist.“ (IP5; Z: 16–17)

Die Auswertung der Interviews zeigt weiters, dass vor allem für Mentorinnen die Begleitung der Entwicklung einer professionellen Rollenidentität bedeutsam scheint. Gerade in der Einstiegsphase ist die*der gruppenführende Pädagog*in gefordert, sich zu einer reflexiven Fachkraft, die ihre Rolle aktiv aushandelt, eigene Handlungs- und Deutungsfähigkeiten wahrnimmt sowie im Team und in der Elternbegleitung Verantwortungsrollen übernimmt, zu entwickeln. Inhaltlich spielen dabei Grenzen und Rahmungen des persönlichen Handelns eine Rolle: „[...] die Dinge auseinanderzuhalten, was ist Faktum, was kann ich beeinflussen, was kann ich nicht beeinflussen, was liegt in meinem Arbeitsbereich, was liegt vielleicht nicht in meinem Arbeitsbereich [...]“ (IP2; Z: 232–235). Diesbezüglich verweisen die befragten Mentorinnen vor allem auf Begleitbedarfe, welche durch veränderte Positionen entstehen: „Aber es war dann trotzdem irgendwie so, in der Schule hat man immer so die Sicherheit gehabt. Da war man in der Praxis, dann hat man immer Rückmeldung gekriegt, passt es, was ich mache, oder passt es eben nicht, kann ich mich verbessern. Und das hat mir dann am Anfang eben ein bisschen gefehlt [...]“ (IP5; Z: 7–11).

Diskussion

Im Hinblick auf die erkenntnisleitende Fragestellung nach thematisierten Phänomenen und Situationen wird deutlich, dass der Berufseinstieg in die Elementarpädagogik eine Phase erhöhter Anforderungen darstellt, in der Fachkräfte mit komplexen Situationen konfrontiert sind. Aus dem vorliegenden empirischen Material lassen sich wiederkehrende Themenbereiche identifizieren, die gleichermaßen die berufliche Entwicklung wie auch praktische Anforderungen des Arbeitsalltags in den Blick nehmen. Die thematischen Schwerpunkte, die im Mentoring bearbeitet werden, verweisen auf die ausgeführten Felder elementarpädagogischen Handelns und machen deutlich, wie pädagogische Interaktionen, institutionelle Rahmenbedingungen und personale Orientierungen ineinandergreifen. Insgesamt wird sichtbar, dass die größte Lern- und Belastungszone im unmittelbaren pädagogischen Handeln mit den Kindern liegt, wo Beziehungsaufbau, responsive Begleitung und die Gestaltung von Gruppensituationen als zentrale Kompetenzanforderungen hervortreten. Ebenso lässt sich Kommunikation und Kooperation mit Eltern und Familien als zentrales Entwicklungsfeld identifizieren. Gleichzeitig ist erkennbar, dass Teamkultur und Leitungskompetenz maßgeblich beeinflussen, ob der Berufseinstieg als strukturierend und entlastend oder als verunsichernd erlebt wird.

Wie im oberösterreichischen Mentoring-Programm intendiert, stehen tatsächlich jene Differenzerfahrungen im Zentrum der Mentoring-Gespräche, die aus der Diskrepanz zwischen den in der Ausbildung erworbenen Vorstellungen und den realen Anforderungen des ersten Dienstjahres entstehen. Diese Abweichungen markieren zentrale Lern- und Entwicklungsanlässe und entsprechen genau jenen Ambivalenzen, die den Übergang ins professionelle Handeln prägen (Andresen et al., 2025). Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass sich Fachkräfte in der

Anfangsphase überfordert fühlen, weil ihnen Handlungssicherheit, pädagogisches Erfahrungswissen und konkrete Routinen fehlen. Die Befunde unterstreichen, dass der Übergang in das Berufsleben wesentlich zur Ausformung des beruflichen Selbstverständnisses beiträgt und daher verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken muss.

Mentoring erfüllt in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion. Durch die strukturierte und zugleich vertrauliche Begleitung erhalten Berufseinsteiger*innen einen Rahmen, in dem Unsicherheiten thematisiert und reflektiert werden können. Als zentrales Ziel der Begleitung von Fachkräften in der frühen beruflichen Praxis lässt sich daher in Anlehnung an Wiesner und Prieler (2023) die gemeinsame Erschließung und reflexive Einbindung von Erfahrungswissen und Erfahrungskönnen verstehen, die zur Professionalisierung sowie zur fachlichen Entwicklung beiträgt. Mentees werden angeleitet, in anspruchsvollen Situationen eigenständig, kreativ und bedacht neue Handlungs- und Denkansätze zu entwickeln, damit aktuelle Anforderungen bewältigt werden können. Damit leistet Mentoring einen Beitrag zur Stabilisierung professioneller Rollen und zur Entwicklung eines kohärenten beruflichen Selbstverständnisses.

Diese Untersuchung ist als explorative Teilauswertung zu verstehen. Die begrenzte Zahl an Interviewpersonen sowie der Fokus auf ausgewählte Interviewsequenzen schränken die Möglichkeiten theoretischer Verallgemeinerung ein. Ziel war es, exemplarisch Themen und Herausforderungen des Berufseinstiegs auszuleuchten und ein erstes Verständnis für die Phänomene zu entwickeln. Methodisch bietet sich an, zukünftige Forschungsvorhaben um die Analyse konkreter Mentoring-Gespräche zu erweitern, um die Prozesshaftigkeit und situative Dynamik noch stärker berücksichtigen zu können. Unter Berücksichtigung qualitativer Gütekriterien – insbesondere Transparenz, Reflexivität und Angemessenheit der Interpretation – bietet die vorliegende Studie dennoch fundierte Hinweise darauf, welche Themen Berufseinsteiger*innen im ersten Dienstjahr besonders beschäftigen, die sich zudem mit der internationalen Befundlage decken.

Insgesamt zeigt sich, dass ein strukturiertes Mentoring-Programm wie jenes aus Oberösterreich einen wesentlichen Beitrag zur Begleitung und Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Berufseinstieg leistet. Es trägt dazu bei, Handlungssicherheit aufzubauen, Reflexionsprozesse zu fördern und professionelle Identitätsentwicklung zu unterstützen. Damit stellt Mentoring einen wichtigen Baustein für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung elementarpädagogischer Praxis dar.

Literatur

- Andresen, S., Oswald, F., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2025). *Übergänge in der Lebensspanne: Empirische und theoretische Perspektiven auf die Gestaltung in und zwischen den Lebensphasen*. Barbara Budrich.
- Andrews, R., Hadley, F., & Hay, I. (2024). A Follow-Up Study of an Early Childhood Mentoring Program: Sustaining Impactful Change for Mentors and Mentees. *Education Sciences*, 14(10), 1131. <https://doi.org/10.3390/educsci14101131>
- Bernitzke, F. (2015). *Handbuch Teamarbeit: Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten*. Herder.

- Bildungsdirektion Oberösterreich. (2025, Mai). *MENTORING für gruppenführende Pädagog/inn/en (Berufseinsteiger/innen) in öö. KBBE im Arbeitsjahr 2025/2026*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). *Handbuch zur Induktionsphase: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*. https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html
- Charlotte-Bühler-Institut. (2024). *QualitätsRahmenPlan für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/tsi.html>
- Chu, M., & Sopher-Dunn, K. (2021). *Relationship-Based Early Childhood Professional Development: Leading and Learning for Equity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003034919>
- Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2. Aufl., S. 145–157). Barbara Budrich.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.
- European Commission. (2018). *Monitoring the quality of early childhood education and care: Complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators: recommendations from ECEC experts*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/99057>
- European Commission. (2021). *Early childhood education and care: How to recruit, train and motivate well qualified staff*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. <https://www.zfkj.de/images/Expertise%20Kompetenzen%20frhpdagogischer%20Fachkrfte-Frhlich-Gildhoff%20et%20al.%202014-Langfassung.pdf>
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Klages, W., Lundestad, M., & Sundar, P. R. (2019). Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres: Individual or organizational orientation? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 103–118. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0040>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (6. Aufl.). Juventa.

Löffler, R., Michitsch, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A., & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik*. <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/12/Loeffler-et-al.-2022-Bildungs-und-Berufsverlaeufe-von-Absolventinnen-.pdf>

Nolan, A., Ciuciu, J., Moore, D., Lanting, C., & Kinnear, K. (2025). Valuing the early childhood education workforce: Fostering and sustaining professional growth through induction and mentoring. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2552190>

Nolan, A., & Molla, T. (2018). Teacher professional learning in Early Childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258–270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104822. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822>

Wiesner, C. & Prieler, T. (2023). Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten*. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14, S. 19–52). StudienVerlag.

Zu den Autorinnen

Michaela ROTTMANN, BEd MSc (CE) ist Hochschullehrende im Department Elementarpädagogik an der PH NÖ und war mehr 20 Jahre in der elementarpädagogischen Praxis tätig – u.a. als Kindergartenleiterin und Praxismentorin in der Ausbildungsphase. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Transitionen (über die Lebensspanne), Führungskräftehandeln, Pädagogische Konzepte sowie Demokratiebildung.

Bettina LENZINGER, BEd MSc (CE) ist Elementarpädagogin in einer Kinderkrippe, Mentorin in der Ausbildungsphase sowie Lehrbeauftragte im Department Elementarpädagogik an der PH NÖ. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der pädagogischen Begleitung von Bildungs- und Übergangsprozessen im U3-Bereich sowie geschlechtersensibler Pädagogik.

HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr. Simone BREIT ist Hochschulprofessorin für Elementarpädagogik an der PH NÖ und leitet das gleichnamige Department. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Führung, Mentoring, überfachliche Kompetenzen sowie Sprachstandsbeobachtung und -förderung.

Christina Wallner

Praxismentor*innen am Lernort „Elementare Bildungseinrichtung“

Eine Studie über Herausforderungen und Motivation

Zusammenfassung

Praxismentor*innen übernehmen eine zentrale Funktion im Professionalisierungsprozess von Praktikant*innen im elementarpädagogischen Kontext (Kok-Ertl & Lenger-Hartwig, 2022; Kott & Maier-Lutz, 2020). Gleichzeitig stehen Praxislehrkräfte der Ausbildungsinstitutionen vor der Herausforderung, ausreichend Mentor*innen für diese anspruchsvolle Tätigkeit zu gewinnen (Breit et al., 2022). Der vorliegende Artikel beschreibt, welche Beweggründe elementarpädagogische Fachkräfte zur Übernahme eines Mentorings motiviert und welche Herausforderungen sie dabei wahrnehmen. Dazu wurden Praxismentor*innen, die mit drei Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) in Niederösterreich, Oberösterreich und Wien kooperieren, mittels quantitativer Befragung, angelehnt an das *Mentoring Profile Inventory* nach Clarke et al. (2012), befragt. Die Daten werden sowohl deskriptiv als auch explorativ statistisch analysiert. Daraus resultierende Ergebnisse und drei Mentor*innentypen werden aus den Daten abgeleitet und präsentiert.

Praxismentor*innen im Ausbildungskontext

Ausgehend vom Konzept des Mentorings nach Graf und Edelkraut (2017) weisen Mentor*innen einen Wissensvorsprung bzw. Erfahrungsvorsprung gegenüber einer unerfahrenen Person (Mentee) auf und begleiten deren individuelle Lernprozesse. Praxismentor*innen „unterstützen PraktikantInnen beim Erwerb der für den pädagogischen Alltag notwendigen Handlungskompetenzen und begleiten sie bei der Entwicklung einer professionellen Haltung“ (Kok-Ertl & Lenger-Hartwig, 2022, S. 11). Zum komplexen Aufgabenfeld von Praxismentor*innen gehören unter anderem das Ermöglichen und Begleiten von Reflexionsprozessen und des Theorie-Praxistransfers sowie das Anleiten und Unterstützen von Praktikant*innen im pädagogischen Handeln. Praxismentor*innen bieten Hospitationsmöglichkeiten, vermitteln Haltungen und Werte. Ebenso sind sie Kooperationspartner*innen für die Praktikant*innen und die Lehrkräfte an der Ausbildungsinstitution und beurteilen Praktikant*innen (Breit et al., 2022; Kok-Ertl & Lenger-Hartwig, 2022; Wolf, 2023).

Warum stehen pädagogische Fachkräfte als Mentor*innen zur Verfügung? Welche inneren Kräfte und äußeren Einflüsse treiben sie an? Um das Konzept von Motivation zu verstehen, werden im Folgenden drei theoretische Modelle aus der Motivationspsychologie vorgestellt:

1. Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit den Gründen für menschliches Handeln und untersucht die Prozesse, die zielgerichtetes Verhalten aktivieren, steuern und aufrechterhalten. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche theoretische Konzepte und Modelle entwickelt, um menschliches Handeln und Motivation zu erklären (H. Heckhausen, 2018; J.

Heckhausen & Heckhausen, 2018a). Zusammengefasst ist Motivation (lat. „movere“, Bedeutung „bewegen“) ein Prozess, der Antrieb, Richtung und Ausdauer von Verhalten umfasst (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018a; Kirchler & Walenta, 2010; Rheinberg, 2009), um einen positiven Zielzustand zu erreichen (Rheinberg, 2009, S. 668) und durch die Wechselwirkung von inneren Faktoren (personenbezogene Faktoren, z.B. Bedürfnisse, implizite und explizite Motive) und äußeren Faktoren (Situationsfaktoren, z. B. intrinsische und extrinsische Motivation) gesteuert wird (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b).

2. Weiner (2010) unterscheidet bei der Zuschreibung von Ursachen zu Ereignissen und Ergebnissen zwischen den Kausaldimensionen Ort (internal/external), Stabilität (variabel/stabil), Steuerbarkeit (kontrollierbar/unkontrollierbar) und Globalität (global/spezifisch).
3. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen beschreibt anhand von vier Handlungsphasen, wie Personen Ziele abwägen und wählen (prädezisionale Phase), deren Umsetzung planen (präaktionale Phase), aktiv handeln, um die Ziele zu erreichen (aktionale Phase) und die Ergebnisse in Reflexionsprozessen interpretieren und bewerten (postaktionale Phase) und diese Erkenntnisse dadurch Einfluss auf zukünftige Entscheidungen ausüben (Achtziger & Gollwitzer, 2018; Gollwitzer, 1995).

Anhand der vorgestellten Theorien und Modelle wird das komplexe Zusammenspiel verschiedener Faktoren, individuelle Ursachenzuschreibungen und unterschiedlicher Prozesse, die Motivation beeinflussen, sichtbar. Daran anknüpfend wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen Praxismentor*innen in elementaren Bildungseinrichtungen in der Begleitung von Praktikant*innen sehen und welche Motivation sie antreibt, diese anspruchsvolle Aufgabe zu übernehmen.

Forschungsstand zu Motivations- und Herausforderungsfaktoren

Derzeit liegen nur in begrenztem Umfang Forschungsarbeiten zu den Herausforderungen sowie zur Motivation von elementarpädagogischen Fachkräften im Mentoring-Prozess im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von Praktikant*innen vor. Vor diesem Hintergrund wurde auf Forschungsbefunde zu Mentoring-Prozessen im schulischen Kontext zurückgegriffen. Der vorliegende Forschungsbeitrag verfolgt das Ziel, diese Forschungslücke im elementarpädagogischen Kontext zu bearbeiten und insbesondere Motivation sowie Herausforderungen im Mentoring-Prozess systematisch zu untersuchen.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass vielfältige Faktoren den Mentoring-Prozess im Rahmen der pädagogischen Praxis herausfordern (Behr & Walter, 2012; Breit et al., 2022; Fischer & Speck-Giesler, 2014; Flämig, 2011; Haas, 2021; Hofer & Schroll-Decker, 2005; Kuhn et al., 2022; Kuhn, Hagenauer & Gröschner, 2024; Kuhn, Hagenauer, Gröschner et al., 2024; Mena et al., 2020; Mpate, 2024; Nielsen et al., 2017; Stadler, 2014; Staniece et al., 2022; Stähle & Stålbrandt, 2022; Weltzien et al., 2021). Ein zentraler Bereich betrifft die personellen und zeitlichen Ressourcen, da pädagogische Fachkräfte oft unter hoher Auslastung stehen und zusätzliche Aufgaben nur schwer integrieren können. Auch die Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Lernorten wird als sensibler Bereich beschrieben, da unklare Erwartungen, fehlende Rückmeldestrukturen und heterogene institutionelle Kulturen zu Reibungsverlusten führen können. Wesentlich ist zudem die Frage der Qualifikation und Kompetenz der Mentor*innen, da professionelle Begleitung sowohl pädagogisches Wissen als auch reflexive Fähigkeiten erfordert (Dammerer, 2021). Eine weitere Herausforderung entsteht durch die Vielfalt der Praktikant*innen sowie deren häufige Doppelbelastung durch Studium und Praxis. Dies erfordert komplexe

Abstimmungsprozesse und ein hohes Maß an Flexibilität. Darüber hinaus erweist sich die Beziehungsgestaltung als anspruchsvoll, da Mentor*innen unterschiedliche Rollen gleichzeitig einnehmen, z. B. anleiten, unterstützen und bewerten. Zwischenmenschliche Dynamiken spielen dabei ebenso eine Rolle wie Kommunikationsstile oder gegenseitige Erwartungen (Bartonek & Ziegler, 2020). Auch Fragen der Rekrutierung und Motivation von Mentorinnen und Mentoren prägen die Situation, da die Übernahme dieser Rolle stark von individueller Bereitschaft und institutionellen Rahmenbedingungen abhängig ist. Abschließend werden strukturelle Aspekte sowie Anforderungen an die Teamkoordination sichtbar, die den Handlungsspielraum der Beteiligten bestimmen und den Gesamtprozess maßgeblich beeinflussen. Insgesamt wird deutlich, dass die Herausforderungen im Mentoring nicht aus einzelnen Faktoren bestehen, sondern sich aus dem Zusammenspiel organisatorischer, personaler und relationaler Dimensionen ergeben.

Folgende Aspekte werden als Motivationsfaktoren identifiziert, basierend auf den Arbeiten von Haas (2021), Hofer und Schroll-Decker (2005), Kuhn et al. (2022), Kuhn, et al. (2024), Kuhn et al. (2024), Nielsen et al. (2017), Stadler (2014), Stähle und Stålbrandt (2022), Faikhamta und Clarke (2019) sowie Staniece et al. (2022). Im Mittelpunkt steht die persönliche Weiterentwicklung, die sich in einem Zuwachs an Kompetenzen und einem gestärkten beruflichen Selbstverständnis zeigt. Ebenso bedeutsam ist die Möglichkeit, eigenes Wissen und Erfahrungen an angehende Fachkräfte weiterzugeben und damit zur Professionalisierung des Feldes beizutragen. Soziale Einflüsse wie kollegiale Wertschätzung oder die Einbindung in ein unterstützendes Teamgefüge wirken zusätzlich motivierend. Zentral sind darüber hinaus intrinsische Faktoren, die sich in Freude an der Tätigkeit, Erfüllung, Interesse und dem erlebten Sinn der Mentoring-Aufgabe ausdrücken. Ergänzend treten extrinsische Aspekte wie eine finanzielle Vergütung hinzu. Auch das Erleben von Arbeitserleichterung durch die Unterstützung der Praktikant*innen kann die Motivation stärken. Schließlich werden persönliche und berufliche Veränderungen als förderliche Momente genannt, ebenso wie die Erfahrung, dass Mentoring zu einer verbesserten Arbeitskultur, einer intensiveren Teamkooperation und zu einer höheren pädagogischen Qualität beitragen kann.

Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die quantitative Querschnittsuntersuchung wurde im Zeitraum Februar bis Juni 2025 mittels Online-Fragebogen via LimeSurvey durchgeführt. Das Datenerhebungsinstrument orientiert sich am Instrument *The Mentoring Profile Inventory* (Clarke et al., 2012). Der Fragebogen enthält 62 Items, die auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet werden. Sie lassen sich in acht Motivationsfaktoren und sechs Herausforderungsfaktoren bündeln bzw. zu einer Skala für selbstfokussierte und fremdbestimmte Motivationsfaktoren oder einer Skala für systemische und zwischenmenschliche Herausforderungen subsumieren. Für die Studie wurden die 62 Items aus der englischsprachigen Originalversion mit zwei KI-gestützten Übersetzungstools in deutsche Sprache übersetzt und im Anschluss zusammengeführt. Um die Verständlichkeit und Aussagekraft der Übersetzung zu gewährleisten, wurde auf ein Peer-Review zurückgegriffen. 12 Fragen zu den demografischen Daten der befragten Mentor*innen wurden auf die elementarpädagogische Landschaft in Österreich und auf die geplante Zielgruppe zugeschnitten. In Forschungsberichten werden personelle Ressourcen und mangelnde zeitliche Ressourcen für die Begleitung von Auszubildenden durch Mentor*innen als Herausforderungsfaktoren beschrieben. Daher werden zwei Fragen, die Einschätzungen von Herausforderungen hinsichtlich

der zeitlichen bzw. personellen Ressourcen anhand einer fünfstufigen Rangskala (1 =nicht, 2=gering, 3=mäßig, 4=erheblich, 5=massiv) ermöglichen und zwei offene Fragen nach noch nicht genannten Herausforderungs- und Motivationsfaktoren, ergänzt. Die Cronbachs Alpha Werte des adaptierten Fragebogens liegen zwischen .68 und .94.

Um Fachkräfte, die die Rolle von Praxismentor*innen zum Erhebungszeitpunkt der Studie übernommen haben, zu erreichen, erfolgte die Verteilung des Zugangslinks an die Praxismentor*innen in Kooperation mit den Fachvorständen, Praxislehrkräften und Praktikant*innen der BAfEP-Standorte Wiener Neustadt, Vöcklabruck und BAfEP21 (Wien), die sich bereit erklärt haben, diese Forschungsarbeit zu unterstützen. Die Umfrage wurde an rund 929 Praxismentor*innen, die Praktikant*innen aus der 5-jährigen höheren Schulform, dem Kolleg und der Fachschule für pädagogische Assistenzberufe im Schuljahr 2024/25 begleiten, ausgegeben. Für die Datenauswertung wurden die vollständigen Datensätze von 157 Mentor*innen herangezogen. Die Rücklaufquote beträgt somit gerundet 16,9 %. Die deskriptive und explorative Auswertung der Daten erfolgte via SPSS Version 30 (MBI 2024). 27 Datensätze können dem BAfEP Standort Wr. Neustadt (NÖ), 29 dem Standort Vöcklabruck (OÖ) und 76 dem Standort BAfEP21 (Wien) zugeordnet werden. 25 Datensätze konnten keinem der drei Schulstandorte zugeordnet werden. Die empirische Untersuchung geht folgender Forschungsfrage nach: Welche Herausforderungen sehen Praxismentor*innen in elementaren Bildungseinrichtungen in der Begleitung von Praktikant*innen und welche Motivationen treiben sie an, diese anspruchsvolle Aufgabe zu übernehmen?

Ergebnisse Motivations- und Herausforderungsfaktoren

Um die Häufigkeiten auszuwerten, wurden die Mittelwerte folgendermaßen gruppiert: ≥ 1 bis < 2 = „nicht“, ≥ 2 bis < 3 = „gering“, ≥ 3 bis < 4 = „mäßig“, ≥ 4 bis < 5 = „erheblich“, 5 = „massiv“.

Praxismentor*innen bewerten ihre Motivation im Schnitt als mäßig ($M = 3.85$; $SD = .60$) und erleben Herausforderungen im Schnitt als gering ($M = 2.43$, $SD = .74$).

Herausforderungsfaktoren

Während Praxismentor*innen Herausforderungsfaktoren durchschnittlich als gering im Mentoring-Prozess erleben (siehe Tabelle 1), fühlen sich die Fachkräfte durch die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen mäßig bis erheblich belastet (siehe Tabelle 3). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl zwischenmenschliche Herausforderungen (Herausforderungen in zwischenmenschlichen Kommunikations- und Feedbackprozessen) als auch systemische Herausforderungen (Herausforderungen mit Verfahren, Bögen, Richtlinien usw.) jeweils als geringe Belastung erlebt werden (siehe Tabelle 2).

Skalen Herausforderungsfaktoren	M	SD
Skala P – Unklare Feedback- und Kommunikationspraktiken	2.56	.87
Skala N- Bedenken hinsichtlich der Praktikumsvorbereitung der Praktikant*innen im Vorfeld	2.50	.99
Skala K – Unangemessene oder nicht ausreichende Richtlinien und Rückmeldebögen	2.43	1.13
Skala J – Herausforderungen im Prozess des Anleitens/Begleitens und Mentorings	2.42	.84
Skala M – Unsicherheiten hinsichtlich des Mentorings als Teilgebiet der elementarpädagogischen Profession	2.40	.93
Skala L – unklare Standards/Richtlinien und Verfahren/Vorgehensweisen	2.26	1.00

Tabelle 1: Skalen Herausforderungsfaktoren – Mittelwerte und Standardabweichung

Skala Herausforderungen <i>zwischenmenschlich vs. systemisch</i>	M	SD
Zwischenmenschlich	2.50	.83
Systemisch	2.42	1.10

Tabelle 2: Herausforderungsfaktoren zwischenmenschlich und systemisch - Mittelwerte und Standardabweichung

Herausforderungen personelle und zeitliche Ressourcen	M	SD
Zeitliche Ressourcen	3.91	1.06
Personelle Ressourcen	3.68	1.22

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichung Items personelle und zeitliche Ressourcen

Motivationsfaktoren

Praxismentor*innen schreiben den Skalen A, E und H einen erheblichen Motivationsfaktor zu, um eine Praktikumsbegleitung zu übernehmen. Neben der sozialen Verantwortung elementarpädagogische Fachkräfte und Assistenzpädagog*innen auszubilden, wirkt hier das Aufgehen in der Mentoring-Tätigkeit (intrinsische Motivation) als Beweggrund. Die Skalen H, G, B, C und F werden als mäßige Motivationsfaktoren wahrgenommen. Dabei spielen Faktoren wie die Zusammenarbeit, persönliche und berufliche Weiterentwicklung und die Unterstützung des kindlichen Engagements eine Rolle. Auszeiten zum Reflektieren des pädagogischen Alltags sowie zum Beobachten und Dokumentieren der kindlichen Entwicklung spielen die geringste Rolle, wenn es darum geht, die Funktion der Mentor*in zu übernehmen (Skala D; siehe Tabelle 4). Praxismentor*innen sind erheblich durch fremdorientierte (soziale Verantwortung, Unterstützung von Praktikant*innen, usw.) und mäßig durch selbstfokussierte (persönliche Weiterentwicklung, Lernen und Reflexion, usw.) Faktoren motiviert, eine Praktikumsbegleitung zu übernehmen (siehe Tabelle 5).

Skala Motivationsfaktoren	M	SD
Skala A – Erneuerung der Berufsgruppe	4.42	.63
Skala E- Beitrag zur Ausbildung von Elementarpädagog*innen	4.38	.66
Skala H – Mentoring im Kontext elementarpädagogischer Alltag	4.16	.67
Skala G – Entwicklung einer gemeinsamen Profession	3.80	.84
Skala B – Weiterentwicklung der eigenen Lehrmethoden und didaktischen Fertigkeiten	3.76	.88
Skala C – Praktikant*innen fördern das Engagement der Kinder	3.67	.96
Skala F – Erinnerung an die berufliche Weiterentwicklung	3.62	.86
Skala D – Auszeit, um Entwicklung und Lernen der Kinder zu beobachten/dokumentieren	3.01	1.11

Tabelle 4: Skalen Motivationsfaktoren, Mittelwerte und Standardabweichung

Skala Motivationsfaktoren selbstfokussiert vs. fremdorientiert	M	SD
Fremdbestimmt/-orientiert	4.10	.65
selbstfokussiert	3.78	.80

Tabelle 5: Skala Motivationsfaktoren selbstfokussiert vs fremdorientiert - Mittelwerte und Standardabweichung

Explorative statistische Ergebnisse – 3 Typen von Mentor*innen

Anhand der Motivationsfaktoren (selbstfokussiert und fremdorientiert) und der Herausforderungen (systemisch und zwischenmenschlich) wurde eine K-Means Clusteranalyse durchgeführt. Auf Basis des Datensatzes konnten drei unterschiedlichen Typen von Mentor*innen identifiziert und durch die Autorin beschrieben werden. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Clusterzentren. Mithilfe des Kruskal-Wallis Tests konnte ein signifikanter Unterschied ($H(2) = 68.604$; $p < 001$) zwischen den Mentor*innentypen festgestellt werden.

Ausgeglichene/Balancierte Mentor*innen ($n = 66$) begegnen moderate Herausforderungen im täglichen Handeln als Mentor*in, die für die Fachkräfte bewältigbar bleiben. Die Motivation ist durch Selbstverwirklichung und altruistisches Handeln gleichermaßen geprägt. Jedoch bleibt das Energielevel moderat. Zur Verfügung stehende Ressourcen und Energie werden gleichermaßen zum Bewältigen von Herausforderungen als auch zur persönlichen Weiterentwicklung und in den Begleitprozess der Praktikant*innen investiert.

Engagierte/Hochmotivierte Mentor*innen ($n = 47$) sind hoch motiviert und agieren in einem Umfeld, in dem sie kaum Herausforderungen – weder auf systemischer noch auf zwischenmenschlicher Ebene – wahrnehmen. Sie können ihre Ressourcen und ihren Fokus auf persönliche Weiterentwicklung als Fachkraft legen und ihre Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung der angehenden pädagogischen Fachkräfte und Assistenzpädagog*innen einsetzen.

Routinierte/Stabile Mentor*innen ($n = 44$) können aufgrund der geringen Belastung ihre Ressourcen und Energie für die persönliche Weiterentwicklung als auch für die Unterstützung und Begleitung der Praktikant*innen aufwenden. Dabei agieren sie auf einem moderaten Level, ohne sich für andere aufzuopfern oder besonders ehrgeizige Ziele zu verfolgen. Das Mentoring stellt für

die Fachkräfte eine berufliche Routine ohne allzu große Herausforderungen und mit mäßigen motivierenden Aspekten dar.

Cluster	Ausgeglichen/ Balanciert		Engagiert/Hochmotiviert		Routiniert/Stabil	
	M	SD	M	SD	M	SD
Herausforderung systemisch	3.48	.68	1.64	.59	1.64	.52
Herausforderung zwischenmenschlich	3.16	.66	2.07	.69	2.01	.45
Motiviert selbstfokussiert	3.48	.77	4.55	.29	3.79	.56
Motiviert fremdorientiert	3.87	.56	4.71	.38	3.40	.60

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichung der Clusterzentren

Diskussion

Obwohl sich die befragten Fachkräfte durchschnittlich mäßig motiviert fühlen, Mentoring-Prozess im Professionalisierungsprozess von Praktikant*innen zu begleiten und mit Ausnahme von personellen und zeitlichen Ressourcen herausfordernde Aspekte als gering bzw. nicht belastend erleben, stehen BAfEP-Lehrkräfte vor der Herausforderung, genügend Praktikumsplätze zu finden (Breit et al., 2022). Dieses Paradoxon kann mit dem Design der Studie in Verbindung liegen: Die Befragung richtete sich an Fachkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt aktiv Praktikant*innen begleiteten. Dadurch geht der Blick auf all jene Fachkräfte verloren, welche sich bewusst gegen ein Mentoring entschieden haben. Genau hier besteht weiterer Forschungsbedarf zur Identifikation hemmender Faktoren. Neben quantitativen Befragungen scheinen qualitative Erhebungen sinnvoll, um weitere Aspekte zu Motivations- und Herausforderungsfaktoren zu beleuchten. Dabei sollten sowohl Fachkräfte, die die Mentor*innenrolle übernehmen als auch jene, die ablehnen, zu befragen, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Kritisch anzumerken ist zudem die Rücklaufquote von 16,9 %, die eine Verzerrung der Ergebnisse begünstigen kann. Der Umgang mit den Zugangsdaten nach deren Weitergabe an die BAfEP-Standorte lag außerhalb des kontrollierbaren Untersuchungsrahmens. Der Umstand, dass 25 Fragebögen keinem BAfEP-Standort zugeordnet werden konnten, legt nahe, dass die Zugangsdaten zur Umfrage an Praxismentor*innen anderer BAfEP-Standorte weitergeleitet wurden. Die Studie legt nahe, dass viele Faktoren, die zum Gelingen des Mentoring-Prozesses beitragen, bereits erfüllt werden, aber die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen die Fachkräfte allerdings vor Herausforderungen im Begleitprozess von Praktikant*innen stellen. Damit Mentoring gelingen kann, braucht es Möglichkeiten zum Austausch zwischen den beteiligten Akteur*innen (Treffen, Gespräche, Austauschrunden usw.), um Feedback zum Mentoring-Prozess zu ermöglichen und Unklarheiten hinsichtlich systemischer Vorgaben (z. B. Bögen, Verfahren, usw.) zu beseitigen sowie Erwartungshaltungen abzuklären. Um den Prozess vor Ort bestmöglich zu gestalten, braucht es zudem genügend personelle als auch zeitliche Ressourcen.

Literatur

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.355–388). Springer.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, S. 187–198). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Behr, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Zehn Fragen - zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Deutsches Jugendinstitut.
- Breit, S., Hofer, M., & Schwarzenberger-Berthold, A. (2022). Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft: Eine explorative, multiperspektivische Bestandsaufnahme. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, S. 265–278). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Clarke, A., Collins, J., Triggs, V., Nielsen, W., Augustine, A., Coulter, D., Cunningham, J., Grigoriadis, T., Hardman, S., Hunter, L., Kinagal, J., Li, B., Mah, J., Mastin, K., Partridge, D., Pauer, L., Rasoda, S., Salbuviik, K., Ward, M., ... Weil, F. (2012). The Mentoring Profile Inventory: An online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, 23(2), 167–194. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.625086>
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?* (Schulheft 180, S. 106–117). Studienverlag.
- Faikhamta, C., & Clarke, A. (2019). Thai cooperating teachers' motivations and challenges in supervising student teachers during their internship program. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3) 567–573. 10.1016/j.kjss.2017.12.018
- Fischer, S., & Speck-Giesler, K. (2014). *Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte: Der Weg zu mehr Qualität*. Cornelsen.
- Flämig, K. (2011). *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Deutsches Jugendinstitut.
- Gollwitzer, P. M. (1995). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl, H. Heckhausen, N. Birbaumer, D. Frey, W. Schneider, & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. (Teilband C/IV/4: Motivation, Volition und Handlung, S. 531–582). Hogrefe. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-55307>

- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Springer Gabler.
- Haas, E. (2012). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung: Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Julius Klinkhardt.
https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22786/pdf/Haas_2021_Mentoringprozesse_in_der.pdf
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018a). *Motivation und Handeln*. Springer.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018b). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1–11). Springer.
- Hofer, B., & Schroll-Decker, I. (2005). Anmerkungen zum „Privatvergnügen“ Praxisanleitung. *KiTa aktuell. Die Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder*, 17(7–8), 155–159.
- Kirchler, E., & Walenta, C. (2010). *Motivation*. UTB.
- Kok-Ertl, E., & Lenger-Hartwig, A. (2022). *Praxisanleitung im Elementarbereich*. Unsere Kinder.
- Kott, F., & Maier-Lutz, R. (2020). *Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anleiten*. Herder.
- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2022). “Because you always learn something new yourself!”: An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers’ initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2024). Mentor teachers’ achievement goal orientations for mentoring during the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 970–987. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2328060>
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024). Mentor teachers’ motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>
- Mena, J., Faikhamta, C., & Clarke, A. (2020). Mentors’ approach to practicum mentoring in the Spanish and Thai contexts: A two-cohort comparison using the Mentoring Profile Inventory. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(2), 169–185.
- Mpate, H. M. (2024). Mentoring student teachers during practicum: Exploring experiences and limitations. *Qualitative Research Journal*. <https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2024-0098>
- Nielsen, W., Mena, J., Clarke, A., O’Shea, S., Hoban, G., & Collins, J. (2017). Australia’s supervising teachers: Motivators and challenges to inform professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 346–368.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1304527>
- Rheinberg, F. (2009). Intrinsische Motivation. In J. H. Otto & V. Brandstätter (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion (Handbuch der Psychologie, S. 257–265)*. Hogrefe.

- Stadler, K. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen: Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF-Wegweiser Weiterbildung, Band 8) Deutsches Jugendinstitut.
- Ståhle, Y., & Stålblbrandt, E. E. (2022). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>
- Staniece, E., Hegede, A. V., Graham, L., & Stage, V. C. (2022). Mentor and evaluator perspectives on North Carolina’s early educator support program: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 531–552. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2122639>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weltzien, D., Hoffer, R., Hohagen, J., Kassel, L., & Wirth, C. (2021). *Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung: Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen*. Zentrum für Kinder und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverband (FIVE). https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/FKO/Expertise_PiA_FKO_programmbegleitende_Evaluation.pdf
- Wolf, M. (2023). *Leiten – Anleiten – Begleiten: Eine Herausforderung für den Lernort Praxis!* Shaker.

Zur Autorin

Christina WALLNER, BEd, MSc (CE) leitet einen viergruppigen Kindergarten in Niederösterreich und ist gruppenführende Elementarpädagogin. In ihrer beruflichen Laufbahn begleitet sie Praktikant*innen als Praxismentorin im Professionalisierungsprozess zur elementarpädagogischen Fachkraft. Sie absolvierte an der PH Niederösterreich das Bachelorstudium „Elementarpädagogik – Leadership und Inklusion“ sowie den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Begleitung im System der elementaren Bildung“.

Benjamin Dreer-Göthe

Wertschätzung durch Mentor*innen

Ein Prädiktor für berufliches Wohlbefinden bei angehenden Lehrkräften?

Zusammenfassung

Wertschätzung spielt eine zentrale Rolle in Führungs- und Feedbackprozessen, ihre Bedeutung im Mentoring der Lehrkräftebildung ist jedoch wenig erforscht. Auf der Grundlage der *Stress-as-Offense-to-Self*-Theorie untersucht diese Studie, wie ausgeprägt die wahrgenommene Wertschätzung im Schulpraktikum ist und wie sie mit dem Wohlbefinden angehender Lehrkräfte (n = 145) zusammenhängt. Die Ergebnisse zeigen, dass Mentor*innen als wichtigste Quelle von Wertschätzung erlebt werden, gefolgt von Schüler*innen, Kolleg*innen und der Schulleitung. Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass Wertschätzung durch Mentor*innen Belastungen mindern und die Bindung an die Praktikumschule stärken könnte, während die Wertschätzung durch Schüler*innen besonders relevant für die berufliche Zufriedenheit erscheint. Hieraus lassen sich zwei wesentliche Ansätze zur Förderung von Wohlbefinden durch Mentoring ableiten.

Einleitung

Angesichts des Lehrkräftemangels werden zahlreiche Ideen und Ansätze diskutiert und verfolgt, um die Attraktivität des Lehrberufs zu erhöhen (Huber et al., 2023). Dabei wird wiederholt die Forderung vorgetragen, dass mehr öffentliche Wertschätzung gegenüber Lehrkräften und ihrer Profession dabei helfen könnte, Menschen im Beruf zu halten und weitere Interessengruppen dafür zu erschließen (Dreer-Goethe, 2025a). In der Theorie verbirgt sich dahinter ein in der Arbeitspsychologie beschriebener Mechanismus. Die *Stress-as-Offense-to-Self*-Theorie (SOS-Theorie) von Semmer et al. (2019) beschreibt, dass Stress nicht nur aus Überlastung entsteht, sondern auch dann, wenn die eigene Person mit ihren Kompetenzen, ihrer Leistung oder ihrem Selbstwert verletzt oder entwertet wird. Regelmäßige Wertschätzung wirkt hier wie ein Schutzmechanismus: Sie signalisiert Anerkennung und Respekt für die geleistete Arbeit und stärkt damit das Selbstwertgefühl. Auf diese Weise mindert sie die Wahrscheinlichkeit, dass Arbeitserfahrungen als Angriffe auf das Selbst wahrgenommen werden, und trägt zur Reduktion von Stress und Burnout-Risiken bei. Deshalb ist Wertschätzung in beruflichen Kontexten üblicherweise verbunden mit höherer Berufszufriedenheit, geringerer Belastung und verringerten Absichten, den Arbeitsplatz zu wechseln (Pfister, 2019).

Schulpraktische Phasen während der Lehrkräftebildung stellen eine Bedrohung des Selbstbilds angehender Lehrkräfte dar. In den täglichen Abläufen können sie Erfahrungen machen, die sie dazu veranlassen, ihre Kompetenz, ihre Leistung und ihren Selbstwert als künftige Lehrkräfte kritisch zu hinterfragen. Meyer und Kiel (2014) konnten zeigen, dass dies häufig in Situationen passiert, in denen Studierende das Gefühl haben, von Kolleg*innen oder Schüler*innen nicht ernst genommen zu werden oder wenn ihre fachliche Kompetenz infrage gestellt wird.

Dementgegen kann Wertschätzung, die sich beispielsweise in respektvollen Rückmeldungen und positiven Bestätigungen ausdrückt, helfen, das Selbstbild zu stabilisieren, Stress abzupuffern und das Lernen im Praktikum zu erleichtern.

Obwohl Wertschätzung als Schutzfaktor vor Selbstwertbedrohungen gut belegt ist, **ist bislang wenig darüber bekannt, welche Rolle Mentor*innen als spezifische Quelle solcher Wertschätzung in schulpraktischen Phasen einnehmen.** Als Rollenvorbilder könnten ihre gezielten Rückmeldungen und ihre Anerkennung besonders wirksam sein, um das Selbstbild der Studierenden zu stärken. Dadurch wird nicht nur der Stress, der aus Selbstbildbedrohungen (z.B. misslungene Interaktionen mit Schüler*innen) entsteht, reduziert, sondern auch die berufliche Identitätsentwicklung (z.B. „Ich erlebe mich wirksam in...“) gefördert. Es ist daher zu erwarten, dass Wertschätzung durch Mentor*innen wesentlich zu positiven Erfahrungen im Praktikum beitragen kann und damit sowohl das Wohlbefinden als auch die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte unterstützt.

Wertschätzung und Wohlbefinden

In einer querschnittlichen Online-Studie wurde untersucht, wie unterschiedliche Quellen von Wertschätzung mit Berufszufriedenheit, emotionaler Erschöpfung und Kündigungsabsichten von Lehrkräften im deutschen Schuldienst zusammenhängen (Dreer-Goethe, 2025a). Dazu wurden zwischen September und Oktober 2024 die Angaben von 1.069 Lehrkräften aus allen deutschen Schulformen erfasst. Auf Grundlage von Bronfenbrenners ökologischem Modell (1981) wurden acht Wertschätzungsquellen unterschieden, darunter Mentees, also von den teilnehmenden Lehrer*innen betreute angehende Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen. Die Befragten bewerteten für jede Quelle, in welchem Ausmaß sie sich wertgeschätzt fühlen. Interessanterweise gaben jene Lehrkräfte, die aktuell als Mentor*innen tätig waren (N = 549) an, am meisten Wertschätzung durch Mentees zu erhalten. Diese erzielte den höchsten Mittelwert (M \approx 4,0 auf einer 5-Punkt-Likert-Skala) im Vergleich sämtlicher einbezogenen Quellen und rangierte damit noch vor Schüler*innen und Kolleg*innen. Gleichwohl zeigten die anschließenden statistische Analysen, dass die Mentee-Wertschätzung zwar leicht positiv mit Berufszufriedenheit korrelierte, sich jedoch in den Regressionsmodellen nicht als signifikanter Prädiktor für Berufszufriedenheit, emotionale Erschöpfung oder Kündigungsabsichten herausstellte. Im Gegensatz dazu hat Wertschätzung durch Schüler*innen, Kolleg*innen und insbesondere Schulleitungen deutliche direkte Effekte. Die Ergebnisse dieser Studie legen somit nahe, dass Mentoring zwar eine mit besonderer Wertschätzung verbundene und damit potenziell bereichernde Aufgabe für Lehrkräfte darstellen kann, ihr Wohlbefinden und ihre Bindung an den Beruf jedoch stärker von der Wertschätzung anderer Personengruppen abhängt. Diese Ergebnisse lassen sich auf der Grundlage von Ansätzen der Rollentheorie (Biddle, 1986) und der Theorie des sozialen Austauschs (Cook et al., 2013) einordnen. Demnach könnte eine Ursache für die mangelnde Relevanz der stark ausgeprägten Wertschätzung in der mit dem Mentoring verbundenen asymmetrischen Beziehung liegen. Innerhalb dieser werden Mentees als Unterstützungsbedürftige gesehen und Dankbarkeit sowie Wertschätzung gegenüber den Mentor*innen gelten als implizite Rollenerwartung. Da Mentees über noch wenig Erfahrung verfügen, können sie die Hinweise und Hilfestellungen und letztlich die investierte Zeit ihrer Mentor*innen nur gegen ihre Wertschätzung dieser Arbeit honorieren. Konsequenz einer solchen Betrachtung ist, dass die von Mentees geäußerte Wertschätzung bei ihren Mentor*innen eher als Pflichtübung denn als bestärkende Geste wahrgenommen wird. Dadurch kann die Wertschätzung

durch Mentees das Wohlbefinden der betreuenden Lehrkräfte nicht in gleichermaßen bedeutsamer Weise beeinflussen, wie etwa die Wertschätzung durch Schüler*innen, die zwar auch in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, aber in deren Rollenkonvention Wertschätzung gegenüber Lehrkräften nicht eingeschrieben ist. Im Gegenteil kann es für Schüler*innen im sozialen Gefüge einer Klasse oder Lerngruppe mitunter passender sein, sich in Opposition zu Lehrkräften zu begeben. Folglich kann Wertschätzung durch Schüler*innen mehr Wirksamkeit entfalten, gerade weil sie nicht als erwartet vorausgesetzt wird. Folgt man diesen theoretischen Überlegungen, dann müsste es umgekehrt starke Effekte der Wertschätzung von Mentor*innen auf die angehenden Lehrkräfte geben, da diese in ihrer machstrukturell schwächeren Rolle ebenfalls nicht automatisch Wertschätzung erwarten können. Um diese Annahme zu prüfen, wurde die nachfolgend dokumentierte Erhebung durchgeführt.

Methode

Fragestellungen

Aus den zuvor dargestellten theoretischen Annahmen zu Wertschätzung, sozialen Rollen und Wohlbefinden lassen sich die folgenden Fragestellungen ableiten:

F1: Wieviel Wertschätzung erleben Studierende im Schulpraktikum?

Diese Forschungsfrage wird explorativ verfolgt.

F2: Wie hängt Wertschätzung seitens der Mentor*innen mit dem Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte (Mentees) zusammen?

Auf Grundlage der zuvor dargestellten Annahmen, die sich auf theoretische Ansätze zu sozialen Rollen und sozialem Austausch stützen, wird in Hypothese H1 erwartet, dass die Wertschätzung der Mentor*innen die Berufszufriedenheit der angehenden Lehrkräfte positiv (H1.1), die emotionale Erschöpfung negativ (H1.2) und die Wechselabsichten negativ (H1.3) vorhersagt.

Design und Erhebungsinstrumente

Zur Untersuchung der Fragestellung wurde an der Universität Erfurt (Deutschland) im Wintersemester 2025/26 eine querschnittliche Erhebung durchgeführt. Die Befragung erfolgte etwa fünf Wochen nach Beginn des 15-wöchigen Praxissemesters, sodass sich die Studierenden einen guten Überblick über ihre Praktikumsschule verschaffen und ihre Selbstauskünfte fundiert einschätzen konnten. Das Praxissemester findet im 3. oder 4. Semester des Master of Education statt und umfasst vier Tage Praktikum an der Schule sowie einen Tag Begleitveranstaltungen an der Universität. Im Kontext einer dieser Begleitveranstaltungen füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen aus, der die in Tabelle 1 dargestellten Skalen enthielt. Die Auswahl erfolgte so, dass theoretisch fundierte und empirisch validierte Konstrukte unter Verwendung bewährter und erprobter Messinstrumente erfasst werden.

Konzept	Instrument	Subskala (Anzahl der Items), <i>Itembeispiel</i>	M	SD	α	
		Wertschätzung durch...				
		Schulleitung (5 items)	3.61	0.95	.92	
		<i>Ich fühle mich von der Leitung meiner Praktikumsschule in meiner Arbeit anerkannt und wertgeschätzt.</i>				
		Kolleg*innen (5 items)				
Wahrge- ommene Wertschä- tzung nach Quellen	Skala Wertschätzung (Pfister, 2019)	<i>Ich fühle mich durch die Anerkennung, die ich im Team erhalte, motiviert und geschätzt.</i>	4.16	.69	.86	
		Mentor*in				
		<i>Ich fühle mich von meinem Mentor/meiner Mentorin in meiner Arbeit im Schulpraktikum anerkannt und wertgeschätzt.</i>	4.66	.57	.93	
		Schüler*innen (5 items)				
		<i>Meine Schülerinnen und Schüler zeigen durch konkrete Handlungen, dass sie meine Bemühungen im Praktikum wertschätzen.</i>	4.35	.60	.90	
	Skala Berufszufrieden- heit (Ho & Au, 2006)	Teaching Satisfaction (5) <i>Ich bin zufrieden damit, Lehrkraft zu werden.</i>	3.84	0.62	.86	
Wohlbefi- nden im Schulprak- tikum	Emotionale Erschöpfung (Maslach et al., 1996)	Emotionale Erschöpfung (9) <i>Durch meine Arbeit an der Schule fühle ich mich emotional ausgelaugt.</i>	1.89	0.63	.87	
		Wechselabsichte- n - Schule (McInerney et al., 2015)	Schulwechsel (3) <i>Ich denke oft darüber nach, die Praktikumschule zu wechseln.</i>	1.24	0.60	.79
		Wechselabsichte- n - Beruf (Hackett et al., 2001)	Berufswahl (3) <i>Ich denke oft darüber nach, das Ziel Lehrberuf aufzugeben.</i>	1.50	0.72	.87

Tabelle 7: Übersicht über die eingesetzten Erhebungsinstrumente

Stichprobe

Insgesamt nahmen 145 Lehramtsstudierende an dieser Studie teil, darunter 109 weibliche und 36 männliche Personen. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 22 und 43 Jahren, mit einem Mittelwert von $M = 23.95$ Jahren (Standardabweichung [SD] = 2.84). Alle Teilnehmenden waren in einem Masterstudiengang für Lehramt eingeschrieben, davon 127 im Master of Education Grundschule (Primarschulbereich) und 19 im Master of Education Regelschule (Sekundarschulbereich I). Die Verteilung nach Geschlecht und Schulform spiegelte die

Zusammensetzung der Lehramtsstudierendenpopulation an der Universität Erfurt weitgehend wider, an der diese Studie durchgeführt wurde. Die Studierenden wurden im Vorfeld über Ziel und Zweck der Untersuchung aufgeklärt und erteilten ihre Einwilligung zur Teilnahme schriftlich.

Ergebnisse

Mit Blick auf die Forschungsfrage F1 zeigt sich, dass die befragten Studierenden insgesamt eine sehr hohe Ausprägung wahrgenommener Wertschätzung berichten. Abbildung 1 verdeutlicht, dass die größte Quelle von Wertschätzung im Schulpraktikum die Mentor*innen darstellen ($M = 4.66$), gefolgt von den Schüler*innen ($M = 4.35$), den Kolleg*innen ($M = 4.16$) und der Schulleitung ($M = 3.61$). Trotz des insgesamt hohen Wertschätzungsniveaus treten signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Quellen auf. So liegt zum Beispiel die Wertschätzung durch Mentor*innen signifikant höher als die durch Schüler*innen ($t = 4.32$, $p < .001$, $d = .69$), durch Kolleg*innen ($t = 8.10$, $p < .001$, $d = .79$) sowie durch die Schulleitung ($t = 10.10$, $p < .001$, $d = .95$).

Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte (95%-Konfidenzintervall) der wahrgenommenen Wertschätzung nach Quellen

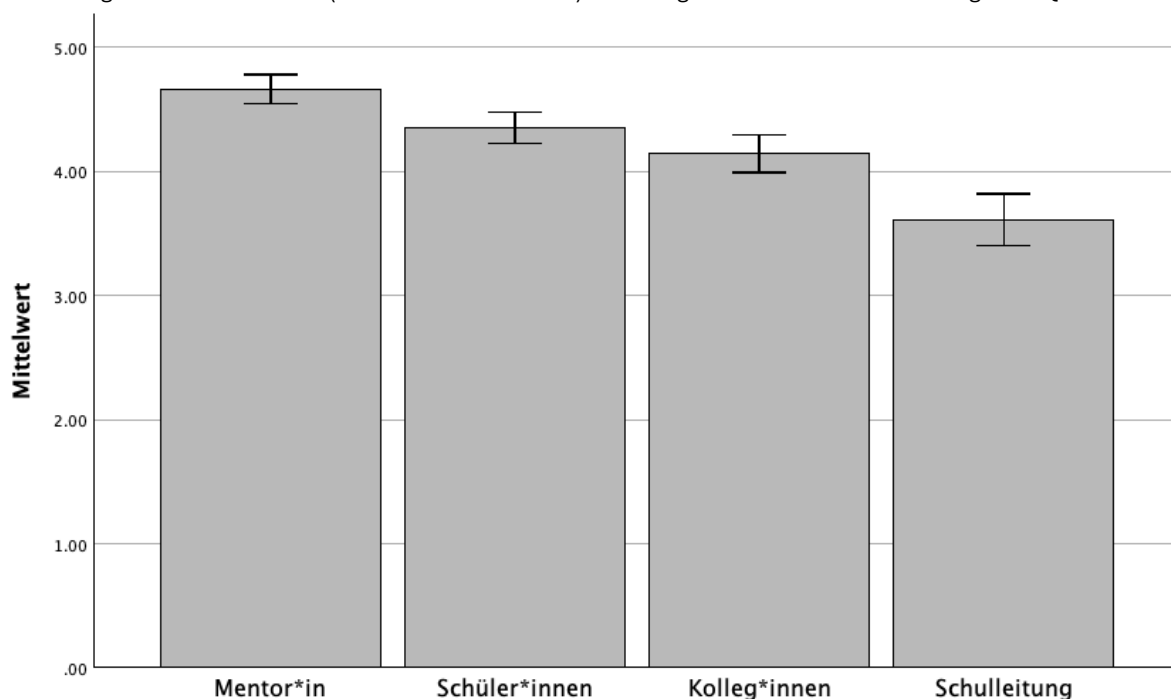


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte (95%-Konfidenzintervall) der wahrgenommenen Wertschätzung nach Quellen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage F2 wurden die Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Wertschätzung und den Variablen Berufszufriedenheit, emotionale Erschöpfung und Wechselabsichten zunächst mittels Korrelationsanalysen untersucht. Die Korrelationsmuster (siehe Tabelle 2) verdeutlichen, dass Wertschätzung grundsätzlich positiv mit der Berufszufriedenheit und negativ mit emotionaler Erschöpfung sowie den Wechselabsichten in Bezug auf die Praktikumsschule zusammenhängt. Wechselabsichten hinsichtlich des Lehrberufs (Berufsaufgabe) korrelieren hingegen nur signifikant und in geringem Maß mit der erlebten Wertschätzung durch die Schüler*innen. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Wertschätzung durch Mentor*innen und den Wechselabsichten im Hinblick auf die Praktikumsschule ($r = -0.64$) sowie zwischen der Wertschätzung durch Schüler*innen und der Berufszufriedenheit ($r = 0.38$).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. WS: Mentor*innen	1	0.11	0.42**	0.28**	0.21*	-0.26**	-0.64**	-0.04
2. WS: Schüler*innen		1	0.33**	0.27*	0.38**	-.034**	-0.14	-0.26**
3. WS: Kolleg*innen			1	0.61**	0.30**	-0.26**	-0.35**	-0.14
4. WS: Schulleitung				1	0.23*	-0.24*	-0.19	-0.14
5. Berufszufriedenheit					1	-0.65**	-0.30**	-0.75**
6. Emot. Erschöpfung						1	0.33**	0.42**
7. WA: Schule							1	0.20*
8. WA: Beruf								1

Legende: WS = Wertschätzung; WA = Wechselabsichten; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

Tabelle 2: Pearson Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen

Anschließend kamen schrittweise Regressionsanalysen zum Einsatz, um zu ermitteln, welche Zusammenhänge von prädiktiver Bedeutung sein könnten. Insgesamt wurden vier Regressionsanalysen berechnet, die die Vorhersagekraft verschiedener Wertschätzungsquellen für die jeweiligen abhängigen Variablen (Berufszufriedenheit, emotionale Erschöpfung, Wechselabsichten hinsichtlich der Praktikumsschule und bezüglich des Berufs) prüften. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufszufriedenheit der Studierenden im Praktikum allein durch die Wertschätzung seitens der Schüler*innen vorhergesagt wird ($\beta = .28$; $p = .009$). Alle weiteren Wertschätzungsquellen erwiesen sich zur Vorhersage der Berufszufriedenheit als nicht bedeutsam.

Im Gegensatz dazu weisen die Ergebnisse zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung auf einen wesentlichen Einfluss der Wertschätzung durch die Mentor*innen hin ($\beta = -.35$; $p < .001$). Weitere Wertschätzungsquellen spielten für die Vorhersage der emotionalen Erschöpfung keine Rolle.

Mit Blick auf die Wechselabsichten zeigt sich ein ähnliches Bild: Für die Absicht, die Praktikumsschule zu wechseln, findet sich ausschließlich für die Wertschätzung durch die Mentor*innen eine signifikante Vorhersagekraft ($\beta = -.67$; $p < .001$). Auch hier erwiesen sich alle übrigen Wertschätzungsquellen als nicht relevant. Für die Absicht, den Beruf zu wechseln, zeigte sich keine der untersuchten Wertschätzungsquellen als statistisch bedeutsam.

Diskussion

Die Analysen zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage zeigen, dass die befragten Studierenden während ihres Praktikums insgesamt hohe Wertschätzung berichten. Besonders auffällig ist, dass diese Wertschätzung vor allem von den Mentor*innen ausgeht; erst danach folgen die Schüler*innen, die Kolleg*innen und schließlich die Schulleitung. Dass die Wertschätzung durch die Mentor*innen im Mittel am höchsten ausfällt, lässt sich aus rollentheoretischer Perspektive (Biddle, 1986; Cook et al., 2013) erklären. Eine zentrale Aufgabe von Mentor*innen besteht darin, Austausch- und Feedbackprozesse zu initiieren und zu gestalten. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende gerade durch Mentor*innen Rückmeldungen zu ihrem Tun im Praktikum erhalten, während andere Kolleg*innen der Schule oder Schüler*innen in Deutschland üblicherweise nicht systematisch dazu aufgefordert sind, Feedback zu geben. Die geringere Wertschätzung durch die anderen Gruppen erscheint schon

allein deshalb plausibel, da Berührungspunkte im Alltag – beispielsweise zwischen Schulleitung und Praktikant*innen – limitiert sind.

Die Analysen zur zweiten Forschungsfrage F2 ergeben ein differenziertes Bild: Die von Mentor*innen erfahrene Wertschätzung ist nicht für alle Facetten des berufsbezogenen Wohlbefindens der angehenden Lehrkräfte relevant. So ist es allein die Wertschätzung seitens der Schüler*innen, die die Berufszufriedenheit der angehenden Lehrkräfte vorhersagt. Dies ist entgegen der Erwartung (Hypothese H 1.1) und deutet darauf hin, dass für angehende Lehrkräfte die unmittelbare Erfahrung ihrer Wirksamkeit im Unterricht entscheidender für die berufliche Zufriedenheit ist als die im Rahmen des Mentorings vermittelt-reflektierte Bewertung ihres Lehrkräftehandelns. Diese Befunde stimmen mit anderen Studien überein, die nahelegen, dass insbesondere die Rückmeldungen der Schüler*innen für die wahrgenommene Selbstwirksamkeit und das Wohlbefinden von angehenden Lehrkräften bedeutsam sind (Dreer-Goethe, 2025b).

Erwartungskonform zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass die Wertschätzung durch Mentor*innen prädiktiv ist für die emotionale Erschöpfung der Studierenden (Hypothese H1.2) sowie für deren Absichten, die Praktikumsschule zu wechseln (Hypothese H1.3). Dies legt nahe, dass wertschätzendes Mentoring zwei zentrale Indikatoren des berufsbezogenen Wohlbefindens beeinflussen könnte: Wer Wertschätzung von Mentor*innen erfährt, fühlt sich weniger erschöpft und denkt seltener darüber nach, die Praktikumsschule zu wechseln. Damit wird die in der Literatur beschriebene protektive Funktion von Mentoring erneut bestätigt (Hobson, 2020).

Überdies deuten die Befunde darauf hin, dass die Wertschätzung durch Kolleg*innen und die Schulleitung nicht unmittelbar zum Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte beiträgt. Dies könnte aufgrund der begrenzten Stichprobengröße mit eingeschränkter Teststärke erklärt werden. Ferner erscheint aber auch eine inhaltliche Erklärung plausibel: Wertschätzung aus diesen Quellen ist seltener und erfolgt häufig aus der Distanz, da Kolleg*innen und Schulleitung den Praxisalltag der Studierenden nur bedingt aus eigener Anschauung kennen und meist auf Informationen aus zweiter Hand angewiesen sind. Äußerungen der Wertschätzung könnten deshalb als weniger authentisch wahrgenommen werden.

Bemerkenswert ist, dass keine der erfassten Wertschätzungsquellen eine Rolle dabei zu spielen scheint, wie intensiv Studierende über einen möglichen Berufswechsel nachdenken. Ursache für diesen Befund könnte ein Bodeneffekt in den Wechselabsichten sein. Mit Blick auf den Mittelwert zeigt sich, dass die Studierenden im Durchschnitt nur sehr geringe Wechselneigungen berichten, sodass die Varianz in diesem Bereich stark eingeschränkt ist. Unter diesen Bedingungen fällt es statistischen Verfahren schwer, mögliche Zusammenhänge zwischen Wertschätzungserleben und Wechselüberlegungen abzubilden. Ferner weist dieser Befund auf zwei potenzielle inhaltliche Erkenntnisse hin. Zum einen wird nahegelegt, dass Wertschätzung allein nicht ausreicht, um Nachwuchstehrkräfte im Beruf zu halten. Zum anderen, wird suggeriert, dass eine wenig wertschätzende Praktikumsschule nicht automatisch dazu führt, dass die Studierenden vom Lehrberuf Abstand nehmen. Beide Einsichten verdeutlichen die Grenzen der Wirksamkeit von Wertschätzung und unterstreichen damit die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitslast) für das berufsbezogene Wohlbefinden angehender Lehrkräfte.

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Die Studie basiert auf einer relativ kleinen Stichprobe und einer Fragebogenerhebung mit Selbstauskünften, sodass Verzerrungen durch subjektive Wahrnehmungen sowie Effekte sozialer Erwünschtheit

nicht ausgeschlossen werden können. Zudem wird Wertschätzung ausschließlich aus individueller Perspektive erfasst: Zwischen der von Mentor*innen intendierten Wertschätzung und der wahrgenommenen Wertschätzung der Mentees besteht nicht zwangsläufig Übereinstimmung, da individuelles Empfinden und persönliche Interpretationslogiken eine zentrale Rolle spielen. Diese mögliche Diskrepanz gilt es zukünftig in den Blick zu nehmen. Aufgrund der **vorwiegend weiblichen Stichprobe** können darüber hinaus mögliche **Geschlechtereffekte** nicht differenziert betrachtet werden, was die Generalisierbarkeit der Befunde einschränkt. Schließlich erlaubt das Querschnittsdesign keine kausalen Schlussfolgerungen. Die Studie ist daher ausdrücklich als Ausgangspunkt für zukünftige, vertiefende Untersuchungen zu verstehen.

Praktische Implikationen

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass wertschätzendes Mentoring die Belastung angehender Lehrkräfte im Praktikum senken und ihre Bindung an die Praktikumsschule stärken kann. Mentor*innen sollten daher gezielt beim Geben wertschätzenden Feedbacks unterstützt werden – etwa durch spezifische Trainings oder indem sie selbst mehr Anerkennung für ihr Engagement erhalten. Zudem zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit der Studierenden und der Wertschätzung durch Schüler*innen. Zur Förderung des Wohlbefindens könnten Mentor*innen Schüler*innen ermutigen, konstruktives, wertschätzendes Feedback zu geben. Insgesamt erscheint es für die Praxis sinnvoll, Wertschätzung im Mentoring auch in frühberuflichen Phasen (z.B. Induktion, Vorbereitungsdienst) gezielt zu thematisieren und zu fördern. Gleichzeitig machen die Befunde auch deutlich, dass wertschätzendes Verhalten Grenzen hat, was Überlegungen zu angemessener Form und Dosierung nahelegt.

Literatur

- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12(Volume 12, 1986), 67–92.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Cook, K. S., Cheshire, C., Rice, E. R. W., & Nakagawa, S. (2013). Social Exchange Theory. In J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 61–88). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_3
- Dreer-Goethe, B. (2025a). How appreciation predicts teachers' job satisfaction, emotional exhaustion, and quitting intentions. *Educational Studies*
<https://doi.org/10.1080/03055698.2025.2511915>
- Dreer-Goethe, B. (2025b). *Moments that matter: How critical incidents shape the well-being of student teachers during their practicum*. [Manuscript submitted for publication]
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 392–413.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1776>

- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/00131644052785>
- Hobson, A. J. (2020). ONSIDE Mentoring: A Framework for Supporting Professional Learning, Development, and Well-Being. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. K. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (pp. 521–545). John Wiley & Sons, Inc.
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). *Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. #schuleverantworten*, 3(2), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- Pfister, I. B. (2019). *Appreciation at Work and its Consequences* (Dissertation). Universität Bern. <https://boristheses.unibe.ch/id/eprint/1367>
- Semmer, N. K., Tschan, F., Jacobshagen, N., Beehr, T. A., Elfering, A., Kälin, W., & Meier, L. L. (2019). Stress as Offense to Self: A Promising Approach Comes of Age. *Occupational Health Science*, 3(3), 205–238. <https://doi.org/10.1007/s41542-019-00041-5>

Zum Autor

Benjamin DREER-GÖTHE ist wissenschaftlicher Geschäftsführer der Erfurter School of Education, Universität Erfurt. Seine Forschung konzentriert sich auf das Wohlbefinden von angehenden und berufstätigen Lehrkräften. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit Themen wie Mentoring und beruflicher Weiterbildung in der Lehrkräftebildung.

Silke Luttenberger, Sabine Hasenhütl & Smirna Malkoc

Praxislehrpersonen in der Ausbildung und Mentor:innen der Induktionsphase

Eine konzeptionelle und professionsorientierte Differenzierung

Zusammenfassung

Die Begleitung angehender und berufseinstiegender Lehrer:innen gilt als zentrale Stellgröße professioneller Entwicklung. Obwohl Praxislehrpersonen und Mentor:innen zentrale Funktionen im Professionalisierungskontinuum erfüllen, bleibt die Rollenabgrenzung häufig unscharf, da beide in unterschiedlichen System- und Funktionslogiken agieren. Der Beitrag zeigt, warum eine klare Differenzierung dieser Rollen und Begrifflichkeiten notwendig ist und wie unterschiedliche Entwicklungsaufgaben in Ausbildung und Induktionsphase spezifische Formen der Begleitung, aber auch der Qualifizierung erfordern. Auf dieser Basis werden differenzierte Kompetenzprofile und Qualifizierungswege abgeleitet, die Voraussetzung für wirksame und kohärente Begleitstrukturen in beiden Phasen darstellen.

Einleitung

Mit der PädagogInnenbildung Neu wurde die Lehrer:innenbildung in Österreich als ein grundsätzlich dreiphasiges Professionalisierungskontinuum gestaltet, das Studium, Berufseinstieg sowie Fort- und Weiterbildung systematisch miteinander verbindet. In der aktuellen Praxis zeigt sich jedoch, dass sich dieses Modell aufgrund des Lehrer:innenmangels nicht immer wie vorgesehen realisieren lässt, da insbesondere Studium und Berufseinstieg zunehmend ineinander übergehen. Dieses Kontinuum soll den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit strukturieren und professionelle Entwicklung langfristig unterstützen (Pichler & Frey, 2023). Die Induktionsphase ist dabei dienstrechtlich verankert und sieht eine verpflichtende Begleitung durch Mentor:innen vor, die Berufseinsteiger:innen im ersten Dienstjahr beraten, orientieren und in schulische Abläufe einführen (BMBWF, 2025). Die Pädagogisch-Praktischen-Studien stellen hingegen einen zentralen Bestandteil der hochschulischen Ausbildung dar. Praxislehrpersonen gestalten professionelle (Praxis-)Lerngelegenheiten, führen strukturierte Unterrichtsbeobachtungen und Reflexionsgespräche durch und schlagen die kriteriengeleitete Beurteilung schulpraktischer Leistungen vor. Damit agieren sie im Rahmen einer hochschulischen Ausbildungslogik, die auf theoriegeleiteten Theorie-Praxis-Transfer und Qualitätssicherung abzielt.

Im österreichischen Lehrer:innenbildungssystem existieren somit zwei Begleitrollen, die beide bedeutsam, jedoch institutionell unterschiedlich verortet sind: Praxislehrpersonen handeln im Kontext der Ausbildungscurricula, Mentor:innen im schulischen Personal- und Qualitätsentwicklungsauftrag. Die unterschiedlichen institutionellen Logiken spiegeln sich somit auch in einer klaren dienstrechtlichen Trennung der Begriffe im Vertragsbedienstetengesetz wider (§ 38 Abs. 3 VBG; § 39a Abs. 3 VBG). Zusätzlich verweisen Forschungserkenntnisse darauf, dass

beide Rollen für professionelle Lernprozesse essenziell sind, zugleich jedoch spezifische Rahmenbedingungen und Herausforderungen aufweisen (Laros et al., 2025; Kraller & Schreiner, 2022; Hascher, 2012). Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag zwei Zielsetzungen: Erstens wird eine professionsorientierte Differenzierung zwischen Praxislehrpersonen und Mentor:innen herausgearbeitet, die aufzeigt, wie sich ihre Aufgaben, Kompetenzanforderungen und institutionellen Logiken unterscheiden. Zweitens werden diese Rollen mit zentralen Steuerungsdokumenten (z. B. Handouts, Richtlinien, Check-Listen) und beispielhaft mit den einschlägigen Qualifizierungsangeboten der Pädagogischen Hochschule Steiermark verknüpft, insbesondere dem *Hochschullehrgang Praxislehrpersonen: Schulpraktika professionell begleiten* (15 ECTS-AP) und dem *Hochschullehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten* (30 ECTS-AP) (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2025a; 2025b).

Die nachfolgende Analyse schafft damit eine Grundlage für die professionssensible und systematische Weiterentwicklung der Begleitrollen auf Ebene der steirischen Umsetzung und eröffnet zugleich Impulse für eine weiterführende Diskussion und Entwicklung im österreichischen Lehrer:innenbildungssystem.

Entwicklungsaufgaben in Ausbildungs- und Induktionsphase

Professionalisierung von Lehrer:innen vollzieht sich über mehrere berufsbiografische Phasen hinweg, die jeweils durch spezifische Entwicklungsaufgaben und Lerngelegenheiten geprägt sind. Die Ausbildungsphase im Lehramtsstudium stellt eine strukturierte hochschulische Lernumgebung dar, in der Studierende professionelle Kompetenzen im Zusammenspiel von theoretischem Wissen, angeleitetem praktischen Handeln und reflexiven Prozessen entwickeln (Hascher, 2012). Sie erhalten modellhafte Orientierung, kriteriengeleitete Rückmeldungen und klare Strukturierung, wodurch der Aufbau erster Routinen im Planen, Unterrichten und Reflektieren unterstützt wird (Leineweber et al., 2021). Die Gestaltung eines geschützten Lernrahmens ermöglicht es, professionelle Praktiken schrittweise zu erproben und Fehler als Lerngelegenheiten zu nutzen.

Die Induktionsphase markiert einen berufsbiografisch hoch relevanten Übergang, in dem Berufseinsteiger:innen ab dem ersten Tag ihres Dienstantritts die volle Verantwortung für Unterricht, Klassenführung, schulorganisatorische Aufgaben und Leistungsbeurteilung übernehmen. Sie stehen vor der Aufgabe, sich in das Kollegium zu integrieren, schulische Routinen zu erlernen und professionelle Entscheidungen unter realen Bedingungen zu stabilisieren. Diese Phase ist daher durch hohe Anforderungen und Unsicherheiten in der Rollenfindung geprägt (Pichler & Frey, 2023). Eine steirische Berufseinstiegsstudie verdeutlicht, dass Berufseinsteiger:innen insbesondere Begleitung bei Rollenklärung, Prioritätensetzung, emotionaler Regulation und Navigation im schulischen System benötigen (Keller-Schneider et al., 2024). Eine österreichweite Studie unter Berufseinsteiger:innen zeigt darüber hinaus deutliche Unterschiede im Belastungserleben und in der erhaltenen Unterstützung, bedingt durch variierende schulische Rahmenbedingungen (FONEB – Forschungsnetzwerk Berufseinstieg; Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Dadurch wird sichtbar, dass der Übergang vom Studium in die Induktionsphase eine zentrale Entwicklungsphase darstellt, die qualitativ andere Formen der Begleitung erfordert als während des Lehramtsstudiums.

Entwicklungsaufgaben als Grundlage phasenspezifischer Begleitung

Die Entwicklungsaufgaben der Ausbildungs- und Induktionsphase bilden die zentrale Grundlage für eine phasenspezifisch wirksame professionelle Begleitung. Studierende stehen in der Ausbildungsphase vor der Aufgabe, theoretische Wissensbestände aufzubauen, professionelle Wahrnehmung und Analysefähigkeit zu entwickeln und erste Routinen in Planung, Unterricht und Reflexion auszubilden. Diese Lernprozesse benötigen eine strukturierte Rahmung, transparente Kriterien und modellhafte Orientierung, die durch angeleitete Unterrichtsbeobachtung, kriterienbezogene Rückmeldungen und theoriegeleitete Reflexion unterstützt werden (Hascher, 2012). Praxislehrpersonen übernehmen damit eine zentrale Funktion im theoriegeleiteten Kompetenzaufbau und schaffen einen geschützten Raum, in dem professionelle Praktiken in einem fehlerfreundlichen und professionell begleiteten Setting erprobt werden können.

Berufseinsteiger:innen stehen in der Induktionsphase hingegen vor Entwicklungsaufgaben, die unmittelbar auf komplexe berufliche Anforderungen ausgerichtet sind. Sie müssen die Eigenverantwortung für Lernen und Verhalten von Schüler:innen tragen, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften pflegen, unter Zeit- und Entscheidungsdruck handeln, sich schulische Routinen aneignen und professionell ausgestalten, das eigene professionelle Rollenverständnis stabilisieren und gleichzeitig die emotionale Belastung der Anfangsphase bewältigen. Die steirische Berufseinstiegsstudie zeigt, dass Unterstützung in dieser Phase vor allem in alltagsnaher Orientierung, Prioritätensetzung, Umgang mit herausfordernden Situationen und der Navigation im organisatorischen Gefüge der Schule benötigt wird (Keller-Schneider et al., 2024). Die österreichweiten Ergebnisse machen zudem deutlich, dass institutionelle Rahmenbedingungen, etwa schulische Unterstützungssysteme, Führungsstrukturen oder kollegiale Kultur, einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie Berufseinsteiger:innen Belastung erleben und ihre professionelle Entwicklung gestalten können (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Diese Befunde verdeutlichen, dass Ausbildungs- und Induktionsphase nicht nur unterschiedliche Anforderungen stellen, sondern qualitativ unterschiedliche Lerngelegenheiten eröffnen. Professionelle Begleitung muss daher phasenspezifisch ansetzen: strukturierend, bewertend und theoriebezogen in der Ausbildung, entlastend und kontextsensibel in der Induktion. Die klare Orientierung an den jeweiligen Entwicklungsaufgaben bildet die Grundlage für die zielgerichtete Ausgestaltung der Begleitrollen und wird in den folgenden Kapiteln systematisch weitergeführt.

Systemische und rechtliche Verortung der Rollen

Die unterschiedliche Verortung von Praxislehrpersonen und Mentor:innen ergibt sich maßgeblich aus den institutionellen Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Induktionsphase. Erst aus dieser systemischen Perspektive wird sichtbar, warum sich beide Rollen in ihren Aufgaben, Zuständigkeiten und Professionalitätsanforderungen unterscheiden sollten, wie aktuelle Studien zur Wirksamkeit und Ausgestaltung beider Begleitformate zeigen (Laros et al., 2025; Kraller & Schreiner, 2022). Während Praxislehrpersonen im hochschulischen Ausbildungsauftrag handeln und theoriebasierte Professionalisierung unterstützen, agieren Mentor:innen in einem schulischen Dienst- und Organisationskontext, der sich stärker an alltagsorientierten, beratenden und personalentwicklerischen Prozessen orientiert. Die Differenzierung dieser Kontextlogiken bildet die Grundlage für eine professionssensible Ausgestaltung beider Rollen.

Praxislehrpersonen im hochschulischen Ausbildungsauftrag

Praxislehrpersonen sind in den Pädagogisch-Praktischen-Studien verankert, die einen curricular verpflichtenden Bestandteil der hochschulischen Ausbildung darstellen. Ihre Aufgaben, Zuständigkeiten und Qualitätsstandards sind in den Bundesqualitätsrahmen für die schulpraktische Ausbildung der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung definiert (BMBWF, 2021a; BMBWF, 2021b). Zentral sind dabei die Gestaltung professioneller Lerngelegenheiten, die strukturierte Beobachtung von Unterricht, theoriegeleitete Reflexionsgespräche sowie die kriteriengeleitete Beurteilung studienrelevanter Leistungen. Praxislehrpersonen unterstützen Studierende beim Aufbau professioneller Kompetenzen, indem sie Orientierung geben, Lernprozesse strukturieren, theoriebezogene Rückmeldungen formulieren und den Theorie-Praxis-Transfer aktiv begleiten.

Die hochschulische Ausbildungslogik ist durch feste curriculare Vorgaben, transparente Beurteilungskriterien und klar strukturierte Reflexionsformate geprägt. Forschungsbefunde zeigen, dass Studierende diese Form der Unterstützung als besonders hilfreich für ihre professionelle Entwicklung erleben, da sie Sicherheit bietet, theoriegeleitet ist und ihnen ermöglicht, Unterricht in einem geschützten Rahmen auszuprobieren (Hascher, 2012). Die Verantwortung der Praxislehrpersonen liegt daher primär in der Sicherung von Ausbildungsqualität, nicht in der Begleitung realer beruflicher Herausforderungen, wie sie für die Induktionsphase charakteristisch sind.

Mentor:innen im schulischen Personal- und Qualitätsentwicklungsauftrag

Mentor:innen der Induktionsphase handeln im Rahmen des schulischen Personal- und Qualitätsentwicklungsauftrags. Die Induktionsphase ist dienstrechtlich verankert und sieht eine verpflichtende, beratungsorientierte Begleitung von Berufseinsteiger:innen im ersten Dienstjahr vor (BMBWF, 2025). Das Handbuch zur Induktionsphase (BMBWF, 2025) definiert Mentor:innen als zentrale Akteur:innen, die Orientierung bieten, emotionale und fachliche Unterstützung leisten, bei Rollenklärung und Prioritätensetzung helfen sowie bei der Navigation im schulischen System begleiten. Ihr Auftrag umfasst somit sowohl personale als auch organisationale Unterstützungsprozesse. Mentoring ist dabei nicht an fachliche Inhalte, sondern an Entwicklungs- und Begleitprozesse gebunden.

Die empirischen Ergebnisse der steirischen Studie zeigen, dass Berufseinsteiger:innen deutlich mehr alltagspraktische, emotionsbezogene und situationsadaptive Unterstützung benötigen als bislang angenommen (Keller-Schneider et al., 2024). Gleichzeitig wird sichtbar, dass Mentor:innen ihre Rolle teilweise stark ausbildungsorientiert interpretieren und damit nicht immer passgenau auf die Bedarfe von Berufseinsteiger:innen reagieren. Eine österreichweite Befragung unter Berufseinsteiger:innen zeigt große Unterschiede in der Qualität und Intensität der Unterstützung, was maßgebliche Auswirkungen auf das Belastungserleben und die professionelle Entwicklung hat (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Im Gegensatz zur hochschulischen Ausbildungslogik ist die schulische Logik der Mentor:innen nicht auf Beurteilung oder theoriegeleitete Rückmeldung ausgerichtet, sondern auf Beratung, Unterstützung, Moderation komplexer Situationen, emotionale Stabilisierung und Orientierung im realen Berufsalltag sowie auf kriteriengeleitete Dokumentation und entwicklungsbezogene Rückmeldung. Damit ergibt sich ein qualitativ anderer Aufgaben- und Kompetenzrahmen (Keller-Schneider et al., 2024).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede im systemischen Kontext

Obwohl beide Rollen zur Professionalisierung beitragen, unterscheiden sie sich systemisch fundamental. Praxislehrpersonen arbeiten in einem curriculargesteuerten hochschulischen Ausbildungsrahmen, der klare Kriterien, strukturierte Lernformate und theoriegeleitete Reflexionsprozesse vorgibt. Mentor:innen hingegen agieren in einem schulischen Organisationskontext, in dem sie beratende, adaptive und alltagsorientierte Unterstützung leisten. Während Praxislehrpersonen primär Lerngelegenheiten gestalten und Leistungen beurteilen, begleiten Mentor:innen reale professionelle Herausforderungen, fördern Selbststeuerung, emotionale Regulation und berufliche Identitätsentwicklung.

Gemeinsam ist beiden Rollen, dass sie professionelle Entwicklung unterstützen, beobachtend und reflexionsorientiert arbeiten und eine formative Begleitung gestalten. Unterschiedlich sind jedoch ihre Systemlogiken, ihre institutionelle Einbettung, ihre Aufgabenprofile und die Art der Kompetenzen, die sie dafür benötigen. Eine Vermischung der beiden Rollen führt zu Rollenunklarheiten sowie ineffizienten Unterstützungsstrukturen und kann sowohl Ausbildungsqualität als auch schulische Personalentwicklung beeinträchtigen. Die systemische Differenzierung bildet daher die Grundlage für die in weiterer Folge beschriebene Ausarbeitung der unterschiedlichen Rollenlogiken.

Unterschiedliche Rollenlogiken von Praxislehrpersonen und Mentor:innen

Während zuvor die institutionellen Rahmenbedingungen der beiden Begleitrollen herausgearbeitet wurde, fokussiert dieses Kapitel auf die daraus entstehenden Rollen- und Funktionslogiken. Erst die Verbindung von systemischer Verortung und funktionaler Analyse verdeutlicht, warum Praxislehrpersonen und Mentor:innen qualitativ unterschiedlich handeln und weshalb eine Vermischung der Rollen zu Erwartungsunsicherheiten und Fehlsteuerungen führen kann.

Praxislehrpersonen agieren im Rahmen einer hochschulischen Ausbildungslogik, die auf theoriegeleiteten Kompetenzaufbau, angeleitete Reflexion und kriteriengeleitete Leistungsbeurteilung ausgerichtet ist. Ihre Rolle folgt einem lernprozessorientierten Auftrag: Sie gestalten professionelle Lerngelegenheiten, strukturieren Beobachtungs- und Unterrichtssituationen, geben theoriebezogene Rückmeldungen und unterstützen den Theorie-Praxis-Transfer (Leineweber et al., 2021). Die Interventionslogik ist dabei überwiegend didaktisch-reflexiv und basiert auf strukturierten, transparenten und curricular begründeten Rückmeldeprozessen. Lernen erfolgt in einem geschützten Rahmen, in dem angeleitete Erprobung professioneller Praktiken möglich ist.

Mentor:innen hingegen handeln in einer schulischen Beratungs- und Entwicklungslogik, die auf individuellen Bedürfnissen, realen beruflichen Anforderungen und organisationalen Kontextbedingungen beruht. Im Übergang zur vollen Berufstätigkeit begleiten sie Berufseinsteiger:innen bei Rollenklärung, Prioritätensetzung, emotionaler Regulation sowie der Navigation im schulischen System (BMBWF, 2025). Ihre Interventionslogik ist beratungsorientiert, situativ-adaptiv und entlastungszentriert und zielt auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung professionellen Handelns im realen Arbeitskontext.

Internationale Forschung unterstreicht diese Differenzierung. Studien zeigen, dass Mentoring in erfolgreichen Induktionsprogrammen grundsätzlich nicht beurteilend, sondern unterstützend, situationsorientiert und kollegial gestaltet ist (Feng, Helms-Lorenz & Maulana, 2025). Eine instruktive oder beurteilende Haltung durch Mentor:innen wirkt sich negativ auf Vertrauen,

Offenheit und Wirksamkeit der Begleitung aus (Ingersoll & Strong, 2011). Diese Befunde bestätigen die Trennung zwischen ausbildungslogischen und beratungslogischen Rollenprofilen und verdeutlichen, dass Mentor:innen primär emotionale, soziale und professionelle Unterstützung bieten sollen. Die Ergebnisse einer Studie zeigen, dass Berufseinsteiger:innen häufig eine intensivere und stärker alltagsorientierte Unterstützung benötigen als Mentor:innen aufgrund ihrer bisherigen Qualifizierungen leisten können (Keller-Schneider et al., 2024). Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass Mentor:innen ihre Rolle teilweise im Sinne einer hochschulischen Ausbildungslogik interpretieren und damit nicht vollständig auf die realen Bedarfe von Berufseinsteiger:innen reagieren. Diese Tendenz wird in einer Befragung österreichischer Berufseinsteiger:innen bestätigt: Rollenunklarheit, fehlende Passung und unterschiedliche Erwartungshaltungen stehen mit dem Belastungserleben und der professionellen Entwicklung im Zusammenhang (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Die Rollenlogiken unterscheiden sich damit systematisch in Funktion, Zielorientierung und Form professionellen Handelns. Ausbildungsprozesse folgen einer strukturierten, theoriebezogenen und kriterienorientierten Logik, während Induktionsprozesse adaptiv, entlastend, kontextsensibel und nicht-beurteilend gestaltet sind. Während Praxislehrpersonen professionelle Lerngelegenheiten innerhalb curricular definierter Ausbildungsrahmen sichern, begleiten Mentor:innen die Stabilisierung und Weiterentwicklung professionellen Handelns im realen schulischen Kontext. Eine Vermischung dieser Logiken führt nachweislich zu Fehlanpassungen: Studierende benötigen eine strukturierte, theoriegeleitete Ausbildung, Berufseinsteiger:innen hingegen adaptive, entlastende, beurteilungsfreie Begleitung. Werden diese Logiken verwechselt, entstehen Kontrollgefühle, Verunsicherung und ineffiziente Unterstützungsprozesse.

Die klare Differenzierung der Rollenlogiken ermöglicht eine phasenspezifische, wirksame und professionsadäquate Gestaltung von Begleitung und bildet die Grundlage für die nachfolgende Ausarbeitung der entsprechenden Kompetenzanforderungen und Qualifizierungsbedarfe.

Kompetenzanforderungen, Aufgabenprofile und deren Implikationen

Die unterschiedlichen Rollen- und Funktionslogiken von Praxislehrpersonen und Mentor:innen führen zu eindeutig differenzierten Kompetenzanforderungen, die nicht austauschbar sind und jeweils spezifische Qualifizierungsprozesse erfordern. Während Praxislehrpersonen in einer ausbildungsbezogenen Logik agieren, die theoriegeleitete Lerngelegenheiten, strukturierte Beobachtung und kriterienorientierte Rückmeldung umfasst, arbeiten Mentor:innen in einer beratungs- und entwicklungsorientierten Logik, die adaptive Unterstützung in realen beruflichen Situationen ermöglicht. Die Qualität der jeweiligen Begleitung hängt davon ab, inwieweit diese spezifischen Kompetenzprofile professionell ausgebildet und systematisch weiterentwickelt werden.

Praxislehrpersonen benötigen insbesondere Kompetenzen in strukturierter Unterrichtsbeobachtung, professioneller Diagnostik, theoriebezogener Analyse von Unterrichtshandeln sowie in der Gestaltung und Moderation reflexiver Lernprozesse (Leineweber et al., 2021). Eine zentrale Aufgabe besteht darüber hinaus in der kriteriengeleiteten Leistungsbeurteilung, die auf curricularen Vorgaben, hochschulischen Qualitätsstandards und transparenten Bewertungsverfahren beruht. Ihre Professionalität umfasst daher das Ermöglichen theoriegeleiteter Lerngelegenheiten, das Modellieren professioneller Praktiken und das Sicherstellen eines konsistenten Theorie-Praxis-Transfers innerhalb eines geschützten Ausbildungsrahmens.

Mentor:innen hingegen benötigen Kompetenzen, die stärker auf Beratung, Coaching, kollegiale Fallanalyse, adaptive Problemlösung und emotionale Unterstützung gerichtet sind. Sie müssen Berufsanfänger:innen bei der Rollenklärung, der Prioritätensetzung und der Bewältigung komplexer beruflicher Anforderungen unterstützen und gleichzeitig sensibel auf individuelle Belastungen und Kontextbedingungen reagieren (BMBWF, 2025). Die internationale Forschung betont, dass Mentor:innen insbesondere in beurteilungsfreien, kollaborativen und lösungsorientierten Rollen wirksam sind (Ingersoll & Strong, 2011) und dass bewertungsähnliche Rückmeldungen das Vertrauen und die Offenheit im Mentoring beeinträchtigen können (Smith & Ingersoll, 2004). Damit ist klar, dass mentorielle Professionalität nicht aus ausbildungslogischen Rollen übernommen, sondern als eigenständiges Kompetenzprofil erworben werden muss.

Berufseinsteiger:innen benötigen deutlich mehr alltagsnahe, emotionsbezogene und kontextsensibel ausgerichtete Unterstützung, als Mentor:innen aufgrund ihrer bisherigen Qualifizierung oft leisten können (Keller-Schneider et al., 2024). Schulische Rahmenbedingungen variieren erheblich und beeinflussen maßgeblich, wie Berufseinsteiger:innen Belastung, Selbststeuerung und berufliche Entwicklung erleben (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Diese Befunde zeigen, dass eine professionelle Begleitung im Sinne der Induktionsphase ein spezifisches Beratungs-, Kommunikations- und Führungshandeln erfordert und damit eine eigenständige Professionalisierungsanforderung darstellt.

Für die Qualifizierung bedeutet dies, dass Praxislehrpersonen und Mentor:innen nicht nur unterschiedliche Aufgabenprofile, sondern auch klar voneinander getrennte Qualifizierungswege benötigen, auch wenn Lehrpersonen in der Praxis häufig beide Rollen parallel ausüben. Hochschulisch orientierte Qualifizierungen zielen auf den Aufbau von Kompetenzen in strukturierter Beobachtung, theoriegeleiteter Reflexion und kriteriengeleiteter Leistungsbeurteilung. Qualifizierungen im schulischen Kontext fokussieren dagegen auf Beratungskompetenz, Gesprächsführung, Konfliktbewältigung, adaptive Unterstützungsstrategien, Kontextsensibilität und professionelle Selbstsorge. Die entsprechenden Hochschullehrgänge der Pädagogischen Hochschule Steiermark – *Praxislehrpersonen: Schulpraktika professionell begleiten* (15 ECTS-AP) und *Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten* (30 ECTS-AP) – adressieren diese unterschiedlichen Kompetenzprofile und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur phasenspezifischen Professionalisierung (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2025a; 2025b).

Damit zeigt sich, dass die klare Abgrenzung der Aufgaben- und Kompetenzprofile nicht nur systemisch notwendig ist, sondern einen entscheidenden Beitrag zur Qualität der Begleitung in Ausbildungs- und Induktionsphase leistet. Eine konsistente Qualifizierung ermöglicht, dass Studierende und Berufseinsteiger:innen jene Form der Unterstützung erhalten, die ihrer jeweiligen Phase der Professionalisierung entspricht und die langfristige berufliche Entwicklung fördert.

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigt, dass professionelle Begleitung in der österreichischen Lehrer:innenbildung nur dann wirksam gestaltet werden kann, wenn sie die spezifischen Entwicklungsaufgaben und Systemlogiken der Ausbildungs- und Induktionsphase konsequent berücksichtigt. Praxislehrpersonen und Mentor:innen leisten komplementäre Beiträge zur Professionalisierung,

basierend auf unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und Funktionslogiken, die nicht austauschbar sind. Eine Vermischung dieser Rollen führt nachweislich zu Rollenunklarheit, ineffektiven Unterstützungsprozessen und höherem Belastungserleben. Die klare Differenzierung der Rollenprofile ist damit Voraussetzung für phasenspezifische Professionalität und bildet die Grundlage für passgenaue Qualifizierungswege. Die Hochschullehrgänge der Pädagogischen Hochschule Steiermark tragen, wie andere Pädagogische Hochschulen in Österreich (z. B. Verbund Nord-Ost), durch ihre ausbildungslogische bzw. beratungsorientierte Ausrichtung wesentlich dazu bei, die jeweiligen Kompetenzprofile zu stärken und die Qualität der Begleitung in beiden Phasen abzusichern.

Für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung bedeutet dies, die spezifischen Rollen weiterhin klar zu definieren, institutionell abzusichern und qualitativ auszubauen. So kann gewährleistet werden, dass Studierende und Berufseinsteiger:innen jene Form der professionellen Unterstützung erhalten, die ihrer jeweiligen Phase entspricht und langfristige berufliche Entwicklung fördert.

Literatur

- BMBWF. (2021a). *Bundesqualitätsrahmen für Pädagogisch-Praktische Studien in der Primarstufe*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF. (2021b). *Bundesqualitätsrahmen für Pädagogisch-Praktische Studien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF. (2025). *Handbuch zur Induktionsphase. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2025). Navigating the early-career landscape: Unpacking the role of induction in shaping beginning teachers' intrinsic motivation, affection, and self-efficacy. *Teachers and Teaching*, 1–34.
- Hascher, T. (2012). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Empirische Befunde und Konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 215–232.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., Imp, C., & Luttenberger, S. (2024). Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen zum Mentorat in der Induktionsphase in Österreich: Kongruenzen und Divergenzen. In M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.), *Lernen in Schule und Hochschule: Kooperationen und ihre Bedeutung in den schul- und berufspraktischen Studien* (S. 179–203). Waxmann.
- Kraler, C., & Schreiner, C. (2022). Die MentorInnenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe: Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen, interpersonellen Entwicklungsräumen. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 279–290). Studienverlag.

- Laros, A., Košinár, J., Meili, S., & Kappeler, T. (2025). Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren: Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung* (S. 244–265). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33679>
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M., & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Pädagogische Hochschulen Österreichs (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa.
- Pädagogische Hochschule Steiermark. (2025a). *Curriculum Hochschullehrgang: Praxislehrpersonen – Schulpraktika professionell begleiten*.
- Pädagogische Hochschule Steiermark. (2025b). *Curriculum Hochschullehrgang: Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten*.
- Pichler, S., & Frey, C. (2022). Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring. *F&E Edition*, 28, 108–120.

Zu den Autorinnen

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silke LUTTENBERGER, BEd, Hochschulprofessorin für Pädagogische Psychologie und Leiterin des Instituts für Praxislehre und Praxisforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Prof.ⁱⁿ Sabine HASENHÜTL, BSc MSc, Professorin für Unterrichtsqualität und Professionalisierung, Leitung des Hochschullehrgangs Mentoring: Berufseinsteiger:innen professionell begleiten des Instituts für Praxislehre und Praxisforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Smirna MALKOC, BSc MSc, Hochschulprofessorin für Pädagogische Psychologie und Professionalisierungsforschung, Stellvertretende Leiterin des Instituts für Praxislehre und Praxisforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger, Verena Ziegler & Raphael Flasch

Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen im Verlauf einer Mentor*innenausbildung

Zusammenfassung

Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) spielt eine bedeutsame Rolle im professionellen Mentoring, da sie Handlungssicherheit, Reflexionsfähigkeit und pädagogische Wirksamkeit von Mentor*innen stärkt. Mentoring im Lehrberuf bezeichnet die professionelle Unterstützung angehender und berufseinsteigender Lehrpersonen durch Reflexion, Feedback und bedürfnisorientierte Begleitung. Das *ao. Masterstudium Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* befähigt Pädagog*innen für diese Aufgabe und wirkt laut den Ergebnissen des Forschungsprojekts positiv auf deren SWE. Die quantitative Längsschnittuntersuchung zeigt eine Steigerung der allgemeinen, beruflichen und lehrpersonenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung im Studienverlauf, wobei einzelne Dimensionen signifikante Veränderungen aufweisen. Dies unterstreicht die Bedeutung einer systematischen Mentor*innenausbildung für die Entwicklung professioneller Selbstwirksamkeit.

Einleitung

Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gilt als bedeutsame Voraussetzung für professionelles Mentoring, da sie das Handeln und die Wirksamkeit von Mentor*innen wesentlich beeinflusst (Tickell & Klassen, 2024). Sie fördert sicheres Auftreten, reflektiertes Handeln sowie die Bewältigung komplexer Herausforderungen und wirkt zugleich modellierend auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Lernenden (Bandura, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 2002). Die professionelle Kompetenz als Lehrperson überträgt sich nicht zwangsläufig auf die Rolle als Mentoratsperson in schulpraktischen Phasen oder in der Induktionsphase (Dammerer, 2023). Die Kompetenz, gelingenden Unterricht zu gestalten ist weder notwendige noch hinreichende Bedingung für professionelles Mentoring (Tomal et al., 2014). Die Tätigkeit als Mentoratsperson in schulpraktischen Phasen oder in der Induktionsphase erfordert spezifische Beratungs-, Analyse- und Reflexionskompetenzen, die deutlich über die Unterrichtsprofession hinausreichen (Alonzo, 2025). Die Anforderungen an Mentoratspersonen unterscheiden sich demnach deutlich von jenen an Lehrpersonen, da Mentoring primär die professionelle Begleitung und Unterstützung auszubildender oder berufseinsteigender Lehrkräfte umfasst (Keller-Schneider, 2020, 2022). Dabei steht nicht die Weitergabe eigener Expertise oder das Erteilen von Ratschlägen im Vordergrund (Nehfort, 2020), sondern die Beratung in komplexen schulischen Situationen sowie die Reflexion von Unterricht und pädagogischem Handeln (Braunsteiner & Schnider, 2020). Des Weiteren stellen Unterrichtsbeobachtungen einen zentralen Bestandteil des Mentorings dar (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013). Übergeordnetes Ziel ist die Förderung der beruflichen Entwicklung der Studierenden und Mentees (Graf & Edelkraut, 2017), zu denen

Selbstreflexion, Vorbildwirkung und das Etablieren reflexiver Strategien beitragen (Rotschnig & Zehetmeier, 2023). Eine wertschätzende Atmosphäre und Begegnung auf Augenhöhe sowie konstruktives Feedback gelten als weitere zentrale Faktoren für gelingendes Mentoring (Zeilinger & Dammerer, 2022).

Die Rollen von Mentoratspersonen und Mentees sind dabei klar differenziert: Mentees sollen aktiv, reflektiert und offen agieren, den Mentoring-Prozess mitgestalten und die eigene Kompetenzentwicklung vorantreiben (Graf & Edelkraut, 2017). Mentor*innen tragen Verantwortung aufgrund ihres Einflusses und benötigen selbstreflexive, lernbereite und wertschätzende Eigenschaften (Graf & Edelkraut, 2017). Beide Parteien werden als gleichwertig im Prozess verstanden (Zeilinger & Dammerer, 2022). Mentoring fungiert insgesamt als bedeutendes Instrument der Personalentwicklung und unterstützt insbesondere die Bewältigung von Herausforderungen im Berufseinstieg (Dammerer et al., 2020). Ziegler et al. (2025) definieren sechs strukturierende Elemente erfolgreichen Mentorings: Erstgespräch, Onboarding, Reflexionsgespräche, Hospitationen, Feedback und Dokumentation. Eine stärkere Verankerung dieser sechs Elemente in der Lehrer*innenbildung könnte zur weiteren Professionalisierung beitragen (Rotschnig & Zehetmeier, 2023).

Fort- und Weiterbildungen sind ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung und Weiterqualifizierung von Lehrpersonen. Diese sind ein konstitutiver Bestandteil des Berufslebens und sind u. a. aufgrund des Potenzials, die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften erweitern zu können, bedeutsam (Lipowsky, 2010). Zudem sind sie eine Strategie, um aktuelle Erkenntnisse der Unterrichtsforschung in die schulische Praxis zu transportieren.

Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) gehört zu den motivationalen Kompetenzen von Lehrkräften und steht vielfach in einem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität (Klassen & Chiu, 2010). Darüber hinaus dürfte sie sich positiv auf die Motivation von Lehrpersonen auswirken, wenn diese im Rahmen einer Fort- und Weiterbildung erleben, dass schon kleine Veränderungen im unterrichtlichen Handeln sichtbare Auswirkungen auf Schüler*innen haben (Lipowsky, 2010; Dammerer, 2021).

Hochschullehrgang Mentoring

Seit Einführung der Pädagog*innenbildung NEU entwickelt die Pädagogische Hochschule Niederösterreich Initiativen zur Unterstützung des Berufseinstiegs, darunter den seit 2013 bestehenden Masterlehrgang *Mentoring – Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen*, der zur professionellen Begleitung von Mentees qualifiziert (Dammerer et al., 2020). Der Hochschullehrgang vermittelt Kompetenzen zu den komplexen Anforderungen des Mentorings und befähigt Absolvent*innen dazu, berufseinsteigende Lehrpersonen sowie Studierende in der Schulpraxis zu unterstützen. Das Curriculum umfasst die Bereiche Professionsverständnis, Lehren und Lernen, Kommunikation, Beratung sowie Organisations- und Personalentwicklung (PH NÖ, 2025). Reflexionsfähigkeit gilt dabei als zentrale Komponente professioneller Entwicklung, da Reflexion als Bindeglied zwischen Praxiserfahrung und theoretischem Wissen gilt und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Handeln und den eigenen Lernprozessen bezeichnet. In Folge werden daraus systematisch Erkenntnisse für das weitere Handeln abgeleitet.

Die Induktionsphase, seit 2019 österreichweit implementiert, stellt eine wesentliche Phase beruflicher Professionalisierung dar und dient der begleitenden Einführung in das Lehramt

(Prenzel et al., 2021). Berufseinsteigende Lehrpersonen werden verpflichtend durch eine Mentoratsperson begleitet, deren Aufgaben es ist, den Professionalisierungsprozess zu unterstützen (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013). Diese Begleitung beginnt mit Dienstantritt, dauert zwölf Monate und schließt mit einem Verwendungsbericht, erstellt durch die Schulleitung, ab (Dammerer, 2022; Zeilinger & Dammerer, 2022). Voraussetzung für die Tätigkeit als Mentoratsperson sind fünf Jahre Berufserfahrung sowie der Abschluss des genannten Hochschullehrgangs bzw. eines Hochschullehrgangs mit 30 ECTS-AP, abgesehen von einer Übergangslösung bis 2029 (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013).

Auch im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien unterstützen ausgebildete Mentor*innen den Professionalisierungsprozess der Studierenden, indem sie einen Erfahrungsort schaffen, an dem pädagogische Handlungen theoriegeleitet, mehrperspektivisch und praxisnah beobachtet, erprobt und im Dialog reflektiert werden (Windl, 2020).

Eine spezifische Mentoring-Ausbildung hat sowohl in der Phase des Berufseinstiegs als auch in hochschulisch begleiteten Praxisphasen während der Lehramtsausbildung eine zentrale Bedeutung für die Qualität professioneller Begleitung (Ortmayr & Heinz-Weichart, 2020).

Selbstwirksamkeitserwartung

Da bislang keine einheitliche Definition der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen vorliegt, werden in der Literatur unterschiedliche, jedoch inhaltlich verbundene Begriffsbestimmungen herangezogen. Jerusalem und Schwarzer (2002) verstehen Lehrer*innenselbstwirksamkeit als Überzeugung, auch unter widrigen Bedingungen berufliche Anforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Solche Bedingungen umfassen etwa den Umgang mit herausfordernden Schüler*innen oder die Motivation für neue Lernprojekte (Schwarzer & Schmitz, 1999). Ähnlich definieren Armor et al. (1976) Selbstwirksamkeit als Vertrauen von Lehrpersonen in ihre Fähigkeit, Schüler*innenleistungen positiv zu beeinflussen, während Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) den Fokus auf die Unterstützung und Förderung von Lernprozessen legen. Ergänzend betont Wolke (2022), dass Selbstwirksamkeit nicht nur auf Fähigkeitseinschätzungen, sondern auch auf die Erwartung zukünftigen Erfolgs verweist. Diese Erwartung bezieht sich auf konkrete Handlungsfelder wie Klassenführung, Unterrichtsgestaltung, Differenzierung, Motivierung von Schüler*innen sowie den Umgang mit herausfordernden Situationen.

Selbstwirksamkeit beeinflusst laut Reusser et al. (2014) die Qualität professionellen Handelns und wirkt sich auf Unterrichtsgestaltung, Motivation und Ambitionen der Lehrpersonen aus (Bandura, 1997). Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit planen anspruchsvolleren, Unterricht, erproben innovative pädagogische Ansätze, zeigen stärkeres pädagogisches Engagement und unterstützen Schüler*innen intensiver (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Auch in Motivations- und Volitionsphasen spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine zentrale Rolle, da sie Ausdauer, Selbstregulation und Zielorientierung beeinflussen (Schwarzer & Warner, 2011).

Neben der individuellen Selbstwirksamkeit, die die einzelne Lehrperson betrifft, gewinnen kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, also die gemeinsamen Überzeugungen eines Lehrenden-Teams, an Bedeutung für schulische Innovationsprozesse. Kollektive Selbstwirksamkeit trägt maßgeblich zur Erhöhung der Innovationsbereitschaft, zur Stärkung kooperativer Arbeitsformen, zur Reduktion von Widerständen gegenüber Veränderungsprozessen

sowie zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Herausforderungen bei, wodurch insgesamt das schulische Klima positiv beeinflusst wird (Schwarzer & Warner, 2011).

Mentoring und Selbstwirksamkeitserwartung

Da Mentor*innen wie Lehrpersonen in Lehr-Lern-Situation tätig sind, *lassen sich die vorliegenden Befunde zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen auf die Rolle der Mentor*innen übertragen*. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung stellt eine zentrale Voraussetzung für professionelle Lehrer*innenarbeit und – so die Folgerung – auch für Mentoring dar, da sie verschiedene Dimensionen des Handelns und der Wirksamkeit von Mentor*innen beeinflusst. Mentoratspersonen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit verfügen – den Erkenntnissen zur SWE folgend – über ein höheres Vertrauen in ihre Fähigkeit, komplexe berufliche Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dadurch agieren sie sicherer und zeigen eine erhöhte Handlungskompetenz im Umgang mit pädagogischen und zwischenmenschlichen Anforderungen (Bandura, 1997). Zugleich übernehmen sie eine bedeutsame Vorbildfunktion: Es kann angenommen werden, dass ihre Überzeugung, schwierige Situationen meistern zu können, modellierend auf Mentees wirkt und deren eigene Selbstwirksamkeitsentwicklung unterstützt (Jerusalem & Schwarzer, 2002).

Eine hohe Selbstwirksamkeit unterstützt Lehrpersonen dabei, anspruchsvolle Entwicklungsprozesse professionell zu begleiten. Entsprechend den Befunden zur Selbstwirksamkeit lässt sich dies auch auf Mentor*innen übertragen. Sie setzen ambitionierte Ziele, geben konstruktives Feedback und gestalten Lerngelegenheiten so, dass reflektiertes Handeln unterstützt wird (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Mentor*innen mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen zudem mehr Ausdauer und Flexibilität im Umgang mit Herausforderungen oder Widerständen, was besonders in der emotional anspruchsvollen Induktionsphase relevant ist (Schwarzer & Warner, 2011). Schließlich trägt ihre Überzeugung, wirksam handeln zu können, maßgeblich zur Qualität der Beratung bei, da sie höheres Engagement zeigen, Lernschwierigkeiten proaktiv begegnen und professionellere Entscheidungen treffen (Schwarzer & Schmitz, 1999).

Insgesamt belegen Forschungsarbeiten, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung für die Wirksamkeit von Lehrpersonen zentral ist und damit wesentlich zum Gelingen professioneller Begleitprozesse beiträgt. Gleichwohl stellt die systematische Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartung von Mentor*innen ein Forschungsdesiderat dar, das in der vorliegenden Studie adressiert wird.

Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich die leitende Frage, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen durch den Besuch des Hochschullehrgangs *Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich verändert.

Zur Beantwortung wurde eine schriftliche, quantitative Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten konzipiert. Die Stichprobe umfasst Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss *Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Als Erhebungsinstrument wurde ein digitalisierter Fragebogen eingesetzt, der insgesamt 70 geschlossene Items umfasst und mittels LimeSurvey erstellt wurde. Der Fragebogen basiert auf validierten Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) ($\alpha = .71$ bis

.89), zur beruflichen Selbstwirksamkeit (Schyns & von Collani, 1999; Knispel et al., 2021) ($\alpha = .88$ bis $.92$), zur Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 2002) ($\alpha = .76$ bis $.82$) sowie zur Mentor*innen-Selbstwirksamkeit (Riggs, 2000) ($\alpha = .77$ bis $.87$). Die Skalen-Werte des Cronbachs-Alpha reichen von $.71$ bis $.92$ und liegen somit im akzeptablen Bereich.

Die erste Erhebung im Dezember 2021 ($N = 23$) untersuchte ausschließlich die allgemeine Selbstwirksamkeit, während die zweite Erhebung im Januar 2022 ($N = 18$) um Skalen zur beruflichen, lehrpersonenbezogenen und mentorsbezogenen Selbstwirksamkeit erweitert wurde. Die dritte Erhebung im März 2024 ($N = 23$) verwendete identische Items wie die zweite.

In der vorliegenden Studie wurde eine Klumpenstichprobe eingesetzt, die einer Vollerhebung innerhalb eines abgegrenzten Clusters entspricht. Alle Teilnehmer*innen einer Gruppe des Hochschullehrgangs bildeten die Stichprobe. Die Befragten haben bereits mindestens fünf Dienstjahre als Lehrperson absolviert und besuchen den Hochschullehrgang freiwillig. Nach der Erhebung erfolgte eine Aufbereitung der Daten mittels SPSS, wobei unvollständige Fragebögen ausgeschlossen wurden.

Hypothesenprüfung

Im Rahmen dieser Studie wurden die Hypothesen zu verschiedenen Facetten der Selbstwirksamkeitserwartung – allgemeiner, beruflicher, lehrpersonenbezogener und mentorsbezogener – mittels t-Tests und Levene-Tests untersucht. Sämtliche Hypothesenpaare wurden durch statistische Testverfahren in SPSS geprüft. Die Signifikanz der Ergebnisse wurde anhand der jeweils ermittelten p-Werte beurteilt.

Hypothesenpaar 1:

H1: Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden.

H0: Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden nicht.

Es gibt einen signifikanten Anstieg der durchschnittlichen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von $M = 3.11$ im ersten Semester auf $M = 3.31$ im zweiten Semester bis hin zu 3.40 im sechsten Semester ($p = 0.049$).

	Mittelwert	N	SD
1. Semester	3.11	23	0.64
2. Semester	3.31	18	0.31
6. Semester	3.40	23	0.42

Tabelle 1: Errechnete Werte zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Die Nullhypothese (H_0) kann verworfen werden, da ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen wurde. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nahm vom ersten bis zum sechsten Semester signifikant zu. Damit kann die Alternativhypothese (H_1) beibehalten werden.

Hypothesenpaar 2:

H1: Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden.

H0: Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden nicht.

Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung wurde lediglich im zweiten und im sechsten Semester erhoben. Zur Prüfung der Varianzhomogenität wurde ein Levene-Test durchgeführt, der keinen signifikanten Unterschied der Varianzen ergab ($p = 0.289$), sodass von Varianzhomogenität auszugehen ist. Der anschließende t-Test für unabhängige Stichproben zeigte einen nahezu signifikanten Anstieg der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Der Mittelwert des zweiten Semesters erhöhte sich von $M = 3.2$ auf $M = 3.5$ im sechsten Semester ($p = 0.051$).

	Mittelwert	N	Standardabweichung
2. Semester	3.24	17	0.31
6. Semester	3.46	23	0.36

Tabelle 2: Errechnete Werte zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung

Die Nullhypothese H_0 des zweiten Hypothesenpaars kann beibehalten werden, da kein statistisch signifikanter Zusammenhang nachgewiesen wurde. Der ermittelte p-Wert überschreitet mit $p=0.51$ das konventionelle Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$. Zwar zeigt sich deskriptiv ein Anstieg der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung vom zweiten zum sechsten Semester, jedoch findet sich keine hinreichende Evidenz zur Unterstützung der Alternativhypothese (H_1).

Hypothesenpaar 3:

H_1 : Durch die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs wird bei den Teilnehmenden die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen erhöht.

H_0 : Durch die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs wird bei den Teilnehmenden die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen nicht erhöht.

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen wurde ebenfalls nur im zweiten und im sechsten Semester erhoben. Auch bei diesen beiden Gruppen wurde ein Levene-Test durchgeführt, um die Varianzhomogenität zu prüfen. Dieser Test ergab einen Wert von $p = 0.039$. Es ist von ungleichen Varianzen auszugehen. Anschließend wurde ein t-Test zum Vergleich der Mittelwerte berechnet. Dabei zeigte sich ein signifikanter Anstieg der Mittelwerte von $M = 3.2$ im zweiten Semester auf $M = 3.5$ im sechsten Semester ($p = 0.011$).

	Mittelwert	N	SD
2. Semester	3.24	17	0.28
6. Semester	3.52	22	0.38

Tabelle 3: Errechnete Werte zur Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen

Die Prüfhypothese H_0 kann falsifiziert werden, da ein signifikanter Zusammenhang besteht. Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen erhöhte sich vom zweiten bis zum sechsten Semester. Die Alternativhypothese H_1 kann aufrechterhalten werden.

Hypothesenpaar 4:

H_1 : Durch die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs wird bei den Teilnehmenden die Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen erhöht.

H_0 : Durch die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs wird bei den Teilnehmenden die Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen nicht erhöht.

Die mentoratsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wurde nur im zweiten und im sechsten Semester erhoben. Der Levene-Test zur Prüfung der Varianzgleichheit ergab keinen signifikanten Befund ($p = 0.126$), sodass von homogenen Varianzen auszugehen ist. Bei der Durchführung des t-Tests zum Vergleich der Mittelwerte wurde ein nicht signifikanter Wert von $p =$

0.180 ermittelt. Der Mittelwert des zweiten Semesters stieg von $M = 3.4$ auf $M = 3.6$ im sechsten Semester.

	Mittelwert	N	SD
2. Semester	3.44	13	0.41
6. Semester	3.60	21	0.30

Tabelle 4: Errechnete Werte zur Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen

Die Prüfhypothese H_0 des vierten Hypothesenpaars kann beibehalten werden, da kein signifikanter Zusammenhang besteht. Die Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen erhöhte sich vom zweiten bis zum sechsten Semester. Der p-Wert überschreitet den Grenzwert von 0.05. Für die Alternativhypothese H_1 ließ sich keine empirische Evidenz finden.

Hypothesenpaar 5:

H_1 : Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden in allen Bereichen.

H_0 : Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden in allen Bereichen nicht.

Für die Beantwortung dieses Hypothesenpaars wurden die Ergebnisse der ersten vier Hypothesenpaare zusammengeführt. Dabei wurden die Mittelwerte der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen sowie der Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen miteinander verglichen. Der durchgeführte Levene-Test zur Prüfung der Varianzgleichheit ergab mit einem Wert von $p = 0.764$ keinen signifikanten Befund, sodass von homogenen Varianzen auszugehen ist. Die Mittelwerte erhöhten sich deskriptiv vom zweiten Semester mit einem Wert von $M = 3.3$ auf $M = 3.5$ im sechsten Semester. Der anschließende t-Test zum Vergleich der Mittelwerte ergab einen Wert von $p = 0.040$. Dieser Wert ist als statistisch bedeutsam zu interpretieren.

	Mittelwert	N	SD
2. Semester	3.30	18	0.29
6. Semester	3.49	23	0.29

Tabelle 5: Errechnete Werte zur Selbstwirksamkeitserwartung

Aufgrund des signifikanten Ergebnisses ist die Nullhypothese (H_0) zurückzuweisen. Die Selbstwirksamkeitserwartung zeigte einen Anstieg zwischen dem zweiten und dem sechsten Semester. Die Alternativhypothese (H_1) wird damit bestätigt.

Hypothesenpaar 6:

H_1 : Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Betreuung von Mentees in Jahren und der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung in allen Bereichen.

H_0 : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Betreuung von Mentees in Jahren und der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung in allen Bereichen.

Da bei diesem Hypothesenpaar ein Zusammenhang zwischen den Variablen angenommen wird, wurde eine Spearman-Rho-Korrelation berechnet. Mittels t-Statistik wurde geprüft, ob der Korrelationskoeffizient signifikant von null abweicht. Im Rahmen des t-Tests wurde zudem der zugehörige p-Wert ermittelt.

Die Spearman-Rho-Korrelation ergab einen Korrelationskoeffizienten von $\rho = 0.161$ und liegt damit weit von einem starken Zusammenhang entfernt. Es wurde auch ein p-Wert von $p = 0.316$ ermittelt, der ebenfalls nicht auf einen signifikanten Zusammenhang hinweist. Für das achte Hypothesenpaar kann die Prüfhypothese H_0 beibehalten werden, da kein signifikanter Zusammenhang besteht. Es findet sich keine empirische Evidenz zur Unterstützung der Alternativhypothese H_1 .

Hypothesen paar	Durchgeführter Test	Signifikanz	Prüfhypothese H_0
1	Levene-Test + einfaktorielle Varianzanalyse	$p = 0.049^{**}$	wird falsifiziert
2	Levene-Test + t-Test	$p = 0.051$	wird beibehalten
3	Levene-Test + t-Test	$p = 0.011^{**}$	wird falsifiziert
4	Levene-Test + t-Test	$p = 0.180$	wird beibehalten
5	Levene-Test + einfaktorielle Varianzanalyse	$p = 0.040^{**}$	wird falsifiziert
6	t-Statistik mit Spearman-Rho	$p = 0.316$	wird beibehalten

Tabelle 6: Übersicht der Überprüfung der Hypothesenpaare

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 50 % der aufgestellten Prüfhypothesen H_0 verworfen werden konnten. Alle p-Werte der Hypothesenpaare eins, drei und fünf liegen unter dem Grenzwert von $\alpha = 0.05$ und sind daher als signifikant zu interpretieren.

Teilbereich der SWE	Semester	Mittelwert	Standard-abweichung	p-Wert	Interpretation
Allgemein	1	3.11	0.64	0.049**	signifikant
	2	3.31	0.31		
	6	3.40	0.42		
Beruflich	2	3.24	0.31	0.051	nicht signifikant
	6	3.46	0.36		
Lehrpersonen	2	3.24	0.28	0.011**	signifikant
	6	3.52	0.38		
Mentoratspersonen	2	3.44	0.41	0.180	nicht signifikant
	6	3.60	0.30		
Gesamt	2	3.30	0.29	0.040**	signifikant
	6	3.49	0.29		

Tabelle 7: Übersicht der Signifikanzen zu den Teilbereichen der Selbstwirksamkeitserwartung

Die hohen Einschätzungen der Teilnehmer*innen, die im Verlauf des Hochschullehrgangs durchschnittlich anstiegen, legen nahe, dass die Ausbildung die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflusste. Diese Annahme wird durch die inferenzstatistischen Berechnungen gestützt. Es wurden die Mittelwerte der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen und der Selbstwirksamkeitserwartung von Mentoratspersonen des zweiten und sechsten Semesters miteinander verglichen. Die Mittelwerte stiegen von $M = 3.30$ auf $M = 3.49$ an. Der t-Test, der Unterschiede von Mittelwertdifferenzen auf Signifikanzen überprüft, ergab einen Wert von $p = 0.040$ und ist somit als signifikant zu interpretieren.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss *Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in allen Teilbereichen im Verlauf des Studiums gestiegen ist.

Conclusio

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurde untersucht, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmer*innen durch die Absolvierung eines Hochschullehrgangs verändern. Selbstwirksamkeitserwartungen unterliegen vielfältigen Einflüssen und können sich daher kontinuierlich weiterentwickeln. Wie in den theoretischen Grundlagen dargelegt, können insbesondere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung haben.

Der wesentliche Erkenntnisgewinn dieser Studie liegt darin, dass die durchschnittliche SWE aller untersuchten Teilbereiche insgesamt signifikant gestiegen ist. Die befragten Personen gaben überwiegend an, dass sie ihre SWE im sechsten Semester höher als im zweiten Semester des Studiums einschätzen. Das wurde bei den inferenzstatistischen Berechnungen zur Beantwortung des fünften Hypothesenpaars bestätigt, es gab einen signifikanten Anstieg.

Diese Erkenntnis trifft jedoch nicht auf jeden einzelnen Teilbereich der SWE zu. Die allgemeine SWE und die SWE von Lehrpersonen stiegen beide signifikant. Die berufliche SWE stieg nahezu signifikant.

Bei der Überprüfung des sechsten Hypothesenpaars konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Betreuung von Mentees in Jahren und der Steigerung der SWE in allen Bereichen festgestellt werden. Daraus folgt, dass die bloße und wiederholte Tätigkeit als Mentor*in ohne Ausbildung nicht zur Steigerung der SWE beiträgt.

Aus den im Rahmen dieses Forschungsprojekts gewonnenen Erkenntnissen lassen sich folgende Folgerungen ableiten: Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist für Mentor*innen aus mehreren Gründen bedeutsam, die sowohl ihre eigene Professionalität als auch die Qualität der Begleitung von Mentees betreffen.

Mentor*innen mit hoher SWE glauben an ihre Fähigkeit, komplexe berufliche Herausforderungen zu bewältigen. Dadurch treten sie sicherer auf und können Mentees kompetent unterstützen, insbesondere in schwierigen Situationen wie Konflikten, Unterrichtsproblemen oder Belastungskrisen.

Selbstwirksamkeit ist ein zentraler Prädiktor für professionelles Handeln. Mentor*innen mit hoher Selbstwirksamkeit modellieren konstruktive Bewältigungsstrategien, reflektiertes Handeln und pädagogische Zuversicht. Mentees erleben dadurch realistische, aber positive Handlungsbeispiele, die ihre eigene Selbstwirksamkeit stärken.

Mentor*innen benötigen die Überzeugung, Entwicklungsprozesse von Mentees wirksam begleiten zu können. Hohe Selbstwirksamkeit fördert die Bereitschaft, anspruchsvolle Mentoring-Ziele zu setzen, individuelle Unterstützung zu geben und wertschätzendes, entwicklungsorientiertes Feedback zu formulieren.

Mentoring ist häufig mit Unsicherheiten, emotionalen Herausforderungen oder institutionellen Bedingungen verbunden. Mentor*innen mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen mehr Ausdauer, Flexibilität und Problemlösefähigkeit, was den Mentoring-Prozess stabilisiert.

Forschungsergebnisse zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeit mit stärkerem Engagement, besseren pädagogischen Entscheidungen und höherer Motivation verbunden ist (z.B. Bandura, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 2002). Diese Faktoren beeinflussen direkt die Qualität der Begleitung und die professionelle Entwicklung der Mentees.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglichen Mentor*innen, sowohl fachlich als auch emotional wirksam zu begleiten. Sie sind damit ein wesentlicher Bestandteil professionellen Mentorings und tragen maßgeblich zum Erfolg der Induktionsphase und der pädagogisch-praktischen Studien bei.

Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse und der im Beitrag dargestellten Befunde lässt sich hervorheben, dass eine qualitätsvolle Ausbildung von Mentor*innen von zentraler Bedeutung für den Erfolg von Mentoring-Programmen ist.

Literatur

- Alonzo, D., Ellis, N. J., & Nguyen, H. (2025). A set of effective mentoring standards: A theoretically and empirically-driven framework. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105228>
- Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E., & Zellman, G. L. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Braunsteiner, M.-L., & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, (Band 10, S. 17–26). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). Teil 1, Nr. 211/2013. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf sig
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J. (2021). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen: Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, S. 145–166). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

- Dammerer, J. (2023). Mentoring – nicht übereinander reden, sondern miteinander entwickeln. Zu den möglichen Entwicklungen durch formelles Mentoring in der Schule über den Berufseinstieg hinaus. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14, S. 139–149). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), S. 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, S. 41–58). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 12, S. 133–144). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Knispel, J., Wittneben, L., Slavchova, V., & Arling, V. (2021). Skala zur Messung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (BSW-5-Rev). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS303>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, S. 275–280). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Ortmayr, E.-M., & Heinz-Weichart, D. (2020). Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor am Beispiel des Curriculums des Verbunds Nord-Ost. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, S. 255–264). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2025). *Curriculum HLG außerordentliches Masterstudium Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Mentoring_Master/746_852__ao_Master_Mentoring_final_V1_2_30042025.pdf

- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Riggs, I. M. (2000). *The Impact of Training and Induction Activities upon Mentors as Indicated through Measurement of Mentor Self-Efficacy*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442639.pdf>
- Rotschnig, S.-M., & Zehetmeier, S. (2023). Was Mentor*innen wissen und können (sollen). In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 14, S. 74–83). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. R. Schwarzer.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.4.262>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2002). WirkLehr – Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit. In Leibniz-Institut für Psychologie (Hrsg.), Open Test Archive. ZPID. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.4600>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Waxmann.
- Schyns, B., & von Collani, G. (1999). *Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS16>
- Sloane, P. F. E., & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten: Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 96-109 <https://doi.org/10.3217/ZFHE-7-03/10>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tickell, R., & Klassen, R. (2024). Developing the Teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*. Volume 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>

Tomal, D., Schilling, C., & Wilhite, R. (2014). *The Teacher Leader: Core Competencies and Strategies for Effective Leadership*. Rowman and Littlefield.

Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, S. 27–37). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

Wolke, J. (with Europa-Universität Flensburg). (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester: Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Verlag Julius Klinkhardt.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln: Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren: ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.

Ziegler, V., Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2025). *Mentoring: Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://doi.org/10.53349/oa.2025.b3.240>

Zu den Autor*innen

HS-Prof. Mag. Dr. Johannes DAMMERER, BEd. ist Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Leiter des Departments für Schulentwicklung. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg, LLL, Berufszufriedenheit.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Hannelore ZEILINGER, MEd. ist Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: A.o. Masterstudium Mentoring, Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz, Professionalisierungsforschung, Mentoring, Berufseinstieg, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, pädagogisch-praktische Studien.

Prof.ⁱⁿ Verena ZIEGLER, BEd. MEd. ist Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Auslandsaufenthalt an der Universität Malmö. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: A.o. Masterstudium Mentoring, Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, Berufseinstieg, iKM^{PLUS}, pädagogisch-praktische Studien.

Raphael FLASCH, BEd. MEd. ist Lehrer an einem Schulzentrum in Wien und Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkte: Fachbereich Sachunterricht, Mentoring und Berufseinstieg.

Christian Kraller & Elisabeth Haas

Rekontextualisierung von Mentoring im Bildungssystem

Mentoring als Instrument der Stabilisierung und Innovation der Lehrer:innenprofession

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass Mentoring in der Lehrer:innenbildung als ein guter Indikator für den aktuellen Status der Lehrer:innenprofession verstanden werden kann, da es als Subsystem der Lehrer:innenbildung zentrale Aspekte derselben wie des Formalen Bildungssystems insgesamt abbildet. Zum Erfassen der damit verbundenen Wechselwirkungen eignen sich aufgrund der wechselseitigen Bedingtheiten zwischen Bildung und Mentoring insbesondere systemische Modelle, wie das Mehrebenenmodell von Helmut Fend. Dieses und hier insbesondere sein Konzept der Rekontextualisierung wird im zweiten Teil des Beitrags auf das Mentoring übertragen und anhand von Befunden aus zwei Untersuchungen illustriert.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Mentoring im Feld Formaler Bildung und dabei spezifisch auf das Mentoring im Kontext der Lehrer:innenbildung. In Anlehnung an Führer & Cramer (2025), Schnebel (2025), Wiesner et al. (2024), Kraller et al. (2023) und Haas (2021) wird Mentoring in diesem Zusammenhang als asymmetrische (Erfahrungsdifferenz), über längeren, jedoch begrenzten Zeitraum angelegte, dyadische Beziehung verstanden. Diese ist durch die Weitergabe von Handlungs-, Struktur- und Inhaltswissen charakterisiert, von Beratung und reflektierenden Austausch geprägt und sollte zudem auf gegenseitigem Vertrauen und Wohlwollen zwischen Mentor:in und Mentee basieren. Es dient vordergründig dem (individuellen) Einsozialisieren in die Profession, der persönlichen und professionellen Entwicklung sowie dem (symmetrischen) Erfahrungsaustausch (zwischen Mentor:in und Mentee). Zur Diskussion des Mentorings in der Lehrer:innenbildung gibt es inzwischen sowohl international (z.B. Mena & Clarke, 2021; Henning et al., 2018; Clutterbuck et al., 2017; Fletcher & Mullen, 2012) wie auch für den deutschen Sprachraum umfangreiche Literatur (etwa Führer & Cramer, 2025; Schnebel, 2025; Dammerer et al. 2020, 2023; Wiesner et al. 2021; Haas, 2021). Im vorliegenden Beitrag wird daher darauf im Detail nicht weiter eingegangen (z.B.: Verhältnis zu Praktika, Unterschiede zum Coaching, weitere Mentoring-Settings im Bildungsbereich, ...).

Die Kernidee des vorliegenden Beitrages bilden zwei Grundgedanken: Erstens lässt Mentoring, wie schon die vorangegangene Charakterisierung nahelegt, auch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstatus der Profession insgesamt zu (Kraller & Schreiner, 2022, 2023). In diesem Zusammenhang kann es zweitens für ein umfassendes Verständnis von Mentoring in der Lehrer:innenbildung hilfreich sein, dieses aus der Perspektive des Konzepts der Rekontextualisierung (Fend, 2008a, S. 167, 174ff; Fend, 2008b, S. 26ff) zu betrachten.

Mentoring als Indikator für den Status der Profession

Der erste Gedanke betont die Funktion des Mentorings als ein Indikator für den Status der Profession insgesamt. Mentoring in der Lehrer:innenbildung bezieht sich auf einen spezifischen Teilbereich der Formalen Bildung, den der Ausbildung von Lehrkräften. Zudem steht es hinsichtlich der Lehrer:innenbildung an einer zentralen Schnittstelle, einem (ge-)wichtigen Übergang im Professionskontinuum von der Ausbildung hinein in den Beruf, ins vollautonom berufliche Handeln. Die Bedeutung von Schnittstellen im formalen Bildungssystem und des damit verbundenen Übergangs ist wie für andere Statuspassagen von zentraler Bedeutung, nicht nur für die unmittelbar betroffenen und involvierten Personen, sondern für das System insgesamt (Bellenberg & Forell, 2013; Schmidt-Lauff et al., 2015). Mentoring entfaltet eine zumindest dreifache Wirkung auf (1) personaler (Mentor:innen, Mentees), (2) inhaltlicher (Mentoring-Curriculum) und (3) systemischer (professionsstabilisierend/formierend) Ebene.

- (1) Die personale Ebene bezieht sich systemisch auf die Einsozialisierung der neuen Lehrkraft ins Berufsleben. Aus Sicht der unmittelbar beteiligten Akteur:innen, des Mentees und der Mentorin bzw. des Mentors, finden in diesem Zusammenhang Beratung, Begleitung sowie fachlicher Austausch statt, alles vorrangig mit dem primären Ziel einer handlungspraktischen Orientierungsfunktion für die Berufsnoviz:innen.
- (2) Mentor:in und Mentee agieren im Kontext einer spezifischen ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Konstellation mit definierten inhaltlichen Aufgaben. Wenn auch über lange Zeit nicht mit diesem Terminus bezeichnet, hat sich Mentoring ursprünglich historisch über die Zeit aus der Praxis entwickelt (Lechthaler, 1966). Über die Zeit wurde diese Praxis insbesondere ab den 1960er Jahren und nochmals verstärkt ab der Jahrtausendwende sukzessive von einem informellen in ein formelles Curriculum mit z.B. entsprechendem Anforderungsprofil an Mentor:innen entwickelt bis hin zu eigenen Masterstudiengängen (Haas et al., 2023). Flankiert ist die inhaltliche Standardisierung heute (in Österreich) durch legislative (VBG 1948 § 39a, Fassung vom 15.01.2026) wie umsetzungstechnisch-organisatorische Maßnahmen (BMBWF, 2025).
- (3) Der Kern des Mentorings, der konkrete Mentoring-Prozess auf Micro-Ebene (s.u.), bezieht sich auf Mentor:in und Mentee (vgl. 1). Auf dieser individuellen Ebene stellt Mentoring einen Professionalisierungsschritt dar. Inhaltlich ist der Prozess curricular über die Ausbildung von Mentor:innen sowie (legistische) Umsetzungsvorgaben und Verordnungen geregelt (vgl. 2), was man nach Fend (s.u.) als Makroebene des Mentorings bezeichnen kann. Auf dieser Systemebene wirken sich die einzelnen Mentoring-Prozesse gemeinsam mit den bildungspolitischen Vorgaben (Curricula, Legistik, Verwaltung) und insbesondere Entwicklungen in der Ausbildung von Mentor:innen sowie den Ausbildungscurricula auf die Profession insgesamt aus. Auf Professionsebene hat Mentoring eine stabilisierende Funktion und sichert die Kontinuität der Profession insgesamt. Vergleichbar mit der grundsätzlichen Funktion Formaler Bildung (Schule), Wissen, Normen und Werten an die nachfolgende Generation weiterzugeben und damit gesellschaftlich stabilisierend zu wirken, stabilisiert Mentoring im Zusammenwirken von Noviz:innen und erfahrenen Lehrpersonen mimetisch die Profession (Kraler & Schreiner, 2023).

Insbesondere die Entwicklung strukturierter Mentoring-Ausbildungen seit den 1980er Jahren kann als ein Indikator für die Entwicklung der Profession gelesen werden. Ausgangspunkt und für diese Tätigkeit qualifizierender Referenzpunkt war zumindest seit Einführung der Schulpflicht in

Österreich die „langjährige“ Berufserfahrung. Dem liegt ein Praxisverständnis des Berufs zugrunde. Ab den 2000er Jahren wandelte sich das Berufsverständnis sukzessive zu dem einer Profession (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Entsprechend professionalisierten sich sukzessive akademische Zusatzausbildungen für Lehrpersonen auch im Bereich des Mentorings: Aus ersten Kurzlehrgängen (8 SWS/ECTS-AP) entwickelten sich ab den 2000er Jahren 15 bis 30 ECTS-AP Hochschullehrgänge zum Mentoring (Haas & Kraler, 2023, S. 194) und schließlich ein 90/120 ECTS-AP Master-Studium (Dammerer, 2018).

Vordergründig spiegelt diese curricular-inhaltliche wie quantitative Steigerung im Ausbildungsumfang die generelle, seit den 1990ern zunehmende Tendenz des Formalen Bildungssystems zur Ausdifferenzierung in zentralen Bereichen wider (Diagnostik, Curricula, Bildungsverwaltung, Kompetenzorientierung etc.). Gleichzeitig ist sie eine Reaktion auf das Bewusstsein der Profession über die gesteigerten Berufsanforderungen (Dammerer, 2021; Prenzel et al., 2021) aufgrund vielschichtiger gesellschaftlicher Entwicklungen. Der Beruf ist „schwieriger“ bzw. herausfordernder geworden: Neue Technologien, Verhaltensauffälligkeiten, die Verrechtlichung (juristische Drohungen) oder etwa kompetenzorientierte Vorgaberaster erfordern die Adaption etablierter Handlungsmuster und Routinen im Unterricht, in seiner Vorbereitung, im Umgang mit Erziehungsberechtigten, in der Schulentwicklungsarbeit am Schulstandort u. v. m.

Der Weg von der erfahrenen (= lange im Beruf stehenden) Lehrperson als Mentor:in hin zur eigenen Mentoring-Zusatzausbildung auf Master-Niveau zog sich über mehrere hundert Jahre hin und zeigt damit exemplarisch die grundlegende Entwicklung des Lehrer:innenberufs auf. Der Berufsstand sowie das Mentoring im Beruf erfuhren mit der Etablierung des Lehrer:innenberufs als Profession um das Jahr 2000 eine grundlegende Beschleunigung. Diese gegenwärtig hohe Ausdifferenzierung und die aus der Praxis entstandene Notwendigkeit, Zusatzausbildungen wie das Mentoring komplex zu curricularisieren und mit entsprechenden legislativ-verwaltungstechnischen Vorgaben wie ministeriellen Handreichungen zu flankieren sind Ausdruck einer laufenden Weiterentwicklung der Professionalisierung des Berufs.

Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, welche Auswirkungen die aktuellen Kürzungen bzw. Kürzungsbestrebungen durch ministerielle Vorgaben haben werden (Verkürzung der Lehramtsausbildung, Verringerung der Qualifikationsvoraussetzungen an Mentor:innen, weitere Erhöhung der Praxisanteile in der Ausbildung, Anrechenbarkeit reiner Berufstätigkeit etc.). Ob derartige Maßnahmen, begründet mit finanziellen Engpässen bzw. einem (zyklisch immer wieder auftretenden) akuten Lehrer:innenmangel, die Situation nachhaltig verbessern oder nicht vielmehr deprofessionalisierend wirken und damit längerfristig das Bildungssystem insgesamt ungünstig beeinflussen, bleibt abzuwarten.

Mentoring im Kontext von Fends Mehrebenen-Modell

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, kann die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer:innenbildung als ein prototypisches Beispiel für die Entwicklung der Profession insgesamt gesehen werden. In einem spezifischen, engen Segment der Formalen Bildung zeigen sich hier typische Entwicklungsprozesse, die sich auch im Gesamtsystem realisieren: inhaltliche wie strukturelle Ausdifferenzierung, sukzessive Curricularisierung und Standardisierung sowie verwaltungstechnisch-legistische Normierung. Das ist naheliegend, da Mentoring in der Lehrer:innenbildung Teil der Formalen Bildung ist (vgl. Abb. 1).

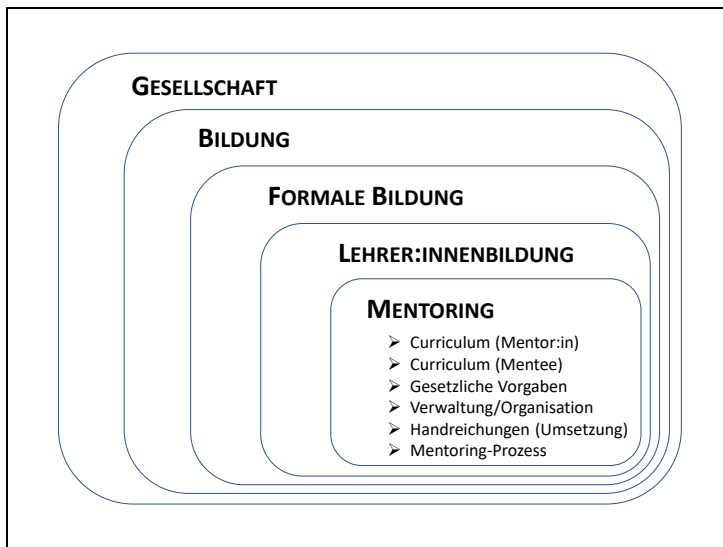


Abb. 1: Einbettung des Mentorings im Kontext Formaler Bildung (eigene Darstellung)

Bildung und Formale Bildung sind „Erfindungen“ der Gesellschaft, um Wissen, Normen und Werte an die jeweils nächste Generation weiterzugeben. Dies wirkt, insbesondere seit Einführung der Schulpflicht, gesellschaftsstabilisierend. Gleichzeitig wird mit der breiten Weitergabe von Wissen auch die Grundlage für Innovationen gelegt, die wiederum notwendig sind, um auf kontextuelle Veränderungen unterschiedlichster Art gesellschaftlich reagieren zu können (Fend, 2006). Für die Lehrer:innenbildung als Teil der Formalen Bildung sowie für das Mentoring in der Lehrer:innenbildung gelten die gleichen Mechanismen. Die Ausbildung von Mentor:innen sowie das Mentoring stabilisieren die Profession, geben den Wissenskorpus, geschriebene und ungeschriebene Regeln und Mechanismen an die nächste Generation von Lehrpersonen weiter. Gleichzeitig enthält etwa die Mentoring-Ausbildung i. d. R. auch innovative Elemente, so wie etwa auch Studierende Mentor:innen Innovationen unterschiedlichster Art näher bringen können.

Helmut Fend verfolgte mit seiner *Neuen Theorie der Schule* (2008a) das Ziel, Schule und Formale Bildung als Institution der Gesellschaft historiographisch (Fend, 2006) und systematisch (Fend 2008a) zu verstehen, um darauf basierend konkrete Überlegungen und Vorschläge zur aktuellen und künftigen Gestaltung dieses Bereichs anstellen zu können (Fend, 2008b). Zum Entwurf eines systemischen Verständnisses greift er auf das soziologische Konzept gesellschaftlicher Ebenen zurück und entwirft ein Mehrebenenmodell Formaler Bildung (vgl. Abb. 2).

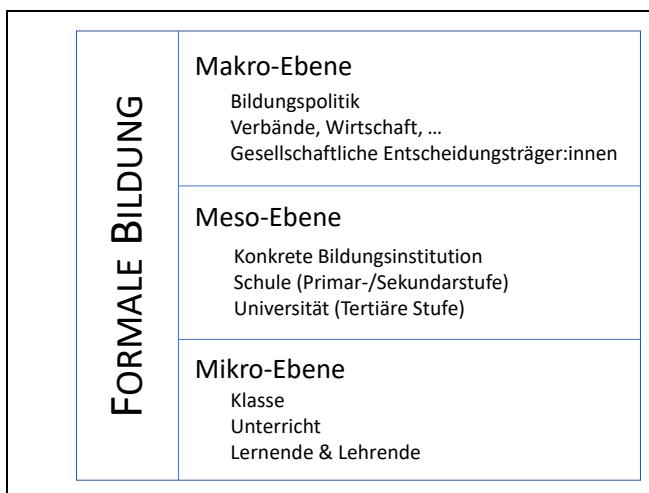


Abb. 2: Ebenen-Modell der (Formalen) Bildung nach Fend (eigene Darstellung)

Die Makro-Ebene entspricht hierbei der Bildungssteuerung und Bildungspolitik, die Meso-Ebene der einzelnen Bildungsinstitution, z. B. der Schule, und die Mikro-Ebene dem Unterricht (Fend, 2008a, S. 167). Sein Zugang ist in seiner Systematik bis heute aktuell und eine Inspiration für neuere Forschung (vgl. etwa die Autor:innen in Kraler et al., 2025).

Für das Lehrer:innenbildungssystem und das Mentoring als Teil des Formalen Bildungssystems gelten diese Strukturen ebenfalls. Aufgrund der Selbstähnlichkeit der meisten Subsysteme des Formalen Bildungssystems (Kraler, 2025) kann Fends Modell daher auf den Bereich des Mentorings in der Lehrer:innenbildung übertragen werden (vgl. Abb. 3).

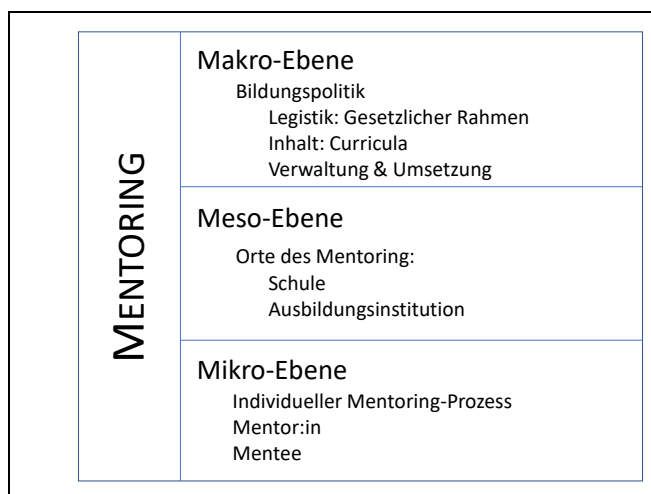


Abb. 3: Ebenen-Modell des Mentorings in der Lehrer:innenbildung (eigene Darstellung)

Abbildung 3 zeigt, dass sich Mentoring auf allen Ebenen des Bildungssystems abbildet. Die Bildungspolitik (Makro-Ebene) legt den legislativen, inhaltlichen und organisatorischen Rahmen fest. Die Institutionen (Meso-Ebene) sind Orte der Umsetzung, sowohl der Ausbildung von Mentor:innen (Hochschulen) als auch des Mentorings (Schulen). Die am Kernprozess unmittelbar Beteiligten, Mentee und Mentor:in (Mikro-Ebene) gestalten den individuellen Mentoring-Prozess. Eine vergleichbare Abbildung könnte zudem für das Subsystem der Lehrer:innenbildung insgesamt erstellt werden.

Die Verankerung des Mentorings auf allen drei Systemebenen macht aufgrund der Verschränkung deutlich, warum, wie oben argumentiert, Mentoring in der Lehrer:innenbildung als ein Indikator für den Entwicklungsstand der Profession interpretiert werden kann.

Mentoring und Rekontextualisierung

Fends Institutionenmodell („Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung“, Fend, 2008a, S.169ff.) unterscheidet sich von vergleichbaren systemtheoretischen Zugängen dadurch, dass er den handelnden Akteuren auf den verschiedenen Ebenen ein zentrales Gewicht beimisst. Lehrpersonen etwa sind keine reinen „Erfüllungsgehilfen“ staatlicher (curricularer) Vorgaben, sondern rekontextualisieren Lehrpläne ausgehend von ihrem eigenen Erfahrungshorizont und Professionswissen in einer jeweils spezifischen Lehr-Lern-Situation mit ihren Schüler:innen. Formale Bildung charakterisiert sich grundsätzlich durch staatliche Steuerung, verbunden mit vielfältigen Top-down-Mechanismen. Fend (2008a) charakterisiert Rekontextualisierung folgendermaßen:

Der Weg von dieser gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler ist lang. Viele Menschen sind an seiner Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Das Konzept der Rekontextualisierung dient dazu, dies systematisch zu bearbeiten und als Handeln auf verschiedenen Verantwortungsebenen zu beschreiben. (Fend, 2008a, S. 174)

In Abbildung 4 sind diese Konzepte auf das Mentoring in der Lehrer:innenbildung übertragen.



Abb. 4: Rekontextualisierung des Mentorings im Fend'schen Ebenen-Modell (eigene Darstellung)

Es ist ein entscheidendes konzeptionelles Moment, dass die Akteur:innen auf jeder Ebene Vorgaben, Strukturen und Inhalte vor ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund und ihrem spezifischen Kontext reinterpreten und dies alles in ihr Entscheiden und Handeln einfließen lassen. Fend erklärt damit, warum das Formale Bildungswesen trotz staatlicher Steuerung grundsätzlich nicht als Kausalansatz (Kausalketten) sondern vielmehr als eines, geprägt von systemischen Wechselwirkungsmechanismen verstanden werden muss. Dasselbe gilt insbesondere auch für das Mentoring in der Lehrer:innenbildung, wie abschließend durch exemplarische Ergebnisse aus zwei Untersuchungen illustriert wird.

Rekontextualisierung in der Praxis

Wir greifen auf Daten aus zwei Studien zurück, einem qualitativen Forschungsdesign mit 24 leitfadengestützten Interviews (12 Mentor:innen, 12 Mentees, vgl. Haas, 2021) sowie auf eine Evaluationsstudie aus einem Mentoring-Ausbildungslehrgang mit zwei Gruppen (insg. 36 Personen, angehende Mentor:innen, Schulleitungen, Bildungsverwaltung). Im Zentrum beider Untersuchungen standen persönliche Einschätzungen, subjektive Deutungen, praktische Erfahrungen sowie Erwartungen an das Mentoring, insbesondere innerhalb der Pädagogisch-Praktischen Studien des Lehramtsstudiums.

Mentoring wird von den Befragten als Teil eines institutionell eingebetteten Ausbildungsprozesses verstanden. Die Befragung fiel noch in die Phase, in der sich das Mentoring in der Lehrer:innenbildung restrukturierte. Daher gab es vielfach artikulierte Bedürfnisse nach rechtlicher, organisatorischer wie inhaltlicher Orientierung sowie entsprechende Rückmeldungen an die Ausbildungsinstitutionen, die über Qualitätssicherungsinstrumente bzw. Untersuchungen an die bildungspolitische Steuerungsebene zurückgespielt wurden. Im Kern ging es den Befragten um inhaltliche, organisatorische sowie rechtliche Klarheit. Die Untersuchungen zeigten, dass die grundsätzlichen legistisch-organisatorischen Vorgaben (Vertragsbediensteten-

gesetz 1948, § 39a, Inkrafttretensdatum 01.09.2022) auf Makro-Ebene in der Durchführung und Praxis auf Meso- wie Mikro-Ebene Fragen aufkommen lassen, die wiederum zurückgespielt werden. Entscheidend ist, dass diese Fragen sich nicht auf die Umsetzung von Vorgaben reduzieren lassen. Es werden etwa auf Ebene der konkreten Mentoring-Prozesse Vorgaben hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Sinnhaftigkeit hinterfragt. Akteur:innen auf Meso- und Mikro-Ebene gestalten um, adaptieren und passen an, kurz, sie rekontextualisieren und melden dann basierend auf den gemachten Erfahrungen zurück.

Es findet jedoch nicht nur Rekontextualisierung zwischen den Ebenen, sondern auch auf den jeweiligen Ebenen statt. Mentor:innen etwa betonen fast durchgängig auch die kollegial-symmetrischen Anteile im Mentoring-Prozess. Sie lernen von Mentees innovative Methoden, Instrumente und Konzepte kennen, die diese aus der Ausbildung mitbringen. Im Mentoring realisieren sich in dieser Weise die beiden grundlegenden Aufgaben formaler Bildung. Erstens die Weitergabe von (handlungspraktischem) Wissen durch Mentor:innen an die nachfolgende Berufsgeneration von Mentees. Dies wirkt professionsstabilisierend (s. o.). Zweitens bringen die Mentees aus ihrer forschungsgeleiteten und damit innovationsorientierten Ausbildung neue Impulse für die Praxis und die Mentor:innen mit. Dieser Innovationsfaktor stellt bisher in der Mentor:innenforschung ein Desiderat dar.

Bezogen auf alle Systemebenen zeigen die beiden Untersuchungen, dass Mentoring prinzipiell funktioniert. Das mag im ersten Moment trivial klingen, ist es jedoch nicht. Mentoring dürfte, um mit Fend zu argumentieren, funktionieren, da es historisch (wenn auch unter anderen Namen) im Bildungssystem verankert ist. Zudem wird es, wie nahezu alle Befragten explizit äußern, als sinnstiftend und hilfreich wahrgenommen und geschätzt. Ein deutlicher Hinweis für die Notwendigkeit fundierter Ausbildungsprogramme ist, dass die Differenziertheit der Antworten bei den befragten Mentor:innen mit dem Umfang der durchlaufenen Ausbildung korreliert. Mentor:innen mit längeren Ausbildungsprogrammen antworten differenzierter, nehmen systemischere Perspektiven ein, beziehen theoretische wie praktische Aspekte mit ein und beschreiben Mentoring auf einer komplexen Wechselwirkungsebene zwischen Handeln, Reflektieren, Berufsalltag, Theorie und Praxis. Mentees schätzen es, wenn neben praktischem Verfügungswissen auch Raum für Austausch zu grundlegendem Orientierungswissen geboten wird. Diese Art reflektierender Kontextualisierung ist eine spezifische Form von handlungsorientierter Rekontextualisierung im Sinne Fends (Fend, 2008b).

Resümee und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war ein doppeltes. Erstens wurde argumentiert, dass sich Mentoring als Indikator für den Entwicklungsstatus der Lehrer:innenprofession insgesamt eignet und als Subsystem Formaler Bildung spiegelbildlich auch dessen Entwicklung reflektiert. Damit lässt der Entwicklungsstatus des Mentorings in der Lehrer:innenbildung wiederum – wenn auch nur bedingt – Rückschlüsse auf den Entwicklungsstatus des Formalen Bildungssystems insgesamt zu. Im „Kleinen“, im Subsystem Lehrer:innenbildung, bilden sich Teile der Entwicklungsdynamik des Gesamtsystems (Bildung/Formale Bildung) ab, wie die sukzessive curriculare Ausdifferenzierung, Kompetenzorientierung, Verlängerung der Ausbildungsdauer, legislative Entwicklungen, strukturelle Verwaltungs- und Organisationsfragen u. a. zeigen.

Diese systemische Verwobenheit des Mentorings in der Lehrer:innenbildung kann im Sinn einer gestaltenden Zukunftsorientierung und Qualitätsentwicklung – das war der zweite Fokus des

Beitrags – mit Fends Mehrebenenmodell und dem darin verankerten Konzept der Rekontextualisierung modelliert und untersucht werden. Mentoring im formalen Bildungssystem ist ein komplexes, vielschichtiges Phänomen. Eine tiefgreifende Analyse mit den im Beitrag diskutierten Konzepten könnte vielleicht einen kleinen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung leisten.

Literatur

- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Waxmann.
- BMBWF (2025). *Mentoringprogramm an Schulen in der Induktionsphase: Handreichung für Schulleitungen, Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, Mentorinnen und Mentoren*. Wien.
- Clutterbuck, D.A., Kochan, F.K., Lunsford, L., Dominguez, N., & Haddock-Millar, J. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Mentoring*. Sage.
- Dammerer, J. (2018). Zur Motivation den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 2a). *R&E-Source*, 9, April 2018. PH Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2020). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis* (Schulheft 180, S. 106–117). StudienVerlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Hrsg.). (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>
- Führer, F. M., & Cramer, C. (2025). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 865–871) Klinkhardt utb.

- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung: Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Haas, E., & Kraller, C. (2023). Die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer*innenbildung – vom Lehrmeister-Denken zur kooperativen Professionalisierung. In Dammerer, J., Wiesner, Ch. & Windl, E. (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 187-198). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Henning, J. E., Gut, D. M., & Beam, P. C. (2018). *Building Mentoring Capacity in Teacher Education: A Guide to Clinically-Based Practice* (1st ed.). Routledge.
- Kraller, Ch., Schreiner, C. (2022). Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe: Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 279-290). StudienVerlag.
- Kraller, C., & Schreiner, C. (2023). Mentoring als Entwicklungsfeld (in) der Profession: Professionalisierung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit über die Konzeptualisierung durch Entwicklungsaufgaben. *PFLB - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(1), 230–245.
- Kraller, C., Schreiner, C., Haas, E., Dammerer, J., & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 173(7-8), 537-545.
- Kraller, C., Schreiner, C., & Berger, F. (Hrsg.). (2025). *Bildung und Sozialisation: Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Klinkhardt.
- Lechthaler, A. (1966). *Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogikums und seiner Vorgänger*. Schlern-Schriften.
- Mena, J., & Clarke, A. (Eds.). (2021). *Teacher Induction and Mentoring: Supporting Beginning Teachers*. Palgrave Macmillan.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S., von Felden, H., & Pätzold, H. (Hrsg.). (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2025). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 126–131). Klinkhardt utb.
- Vertragsbedienstetengesetz 1948 § 39a, Fassung vom 15.01.2026:
<https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115&FassungVom=2026-01-15&Artikel=&Paragraf=39a&Anlage=&Uebergangsrecht=>

- Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2021). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Wiesner, C., Dammerer, J., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies: Insights from Ecological Structures. *R&E-SourceE*, 11(3), 150–192. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1340>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (2009). Perspektiven auf Lehrerprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13–16). Beltz.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 205–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zum Autor/Zur Autorin

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian KRALER, Lehramtsstudium Mathematik und PPP, Hochschullehrgang Informatik, Diplomstudium Mathematik, Interdisziplinäres Doktorat (Schüler:innenorientierte Fachdidaktik), Focusing-Therapie Ausbildung (DAF). Universitätsprofessor für Lehrer:innenbildung und Lernen an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Formale Bildungssysteme, Lernen (im Kontext formaler Bildung), Lehrer:innenbildungsforschung.

Mag. Elisabeth HAAS, BEd PhD, Volksschullehramt, Sonderschullehramt, Studium Psychologie, Doktoratsstudium Bildungswissenschaften (Mentoring-Prozesse in der Lehrer:innenausbildung). Rektorin der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch. Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Induktionsphase, Bildungspsychologie, Pädagogisch Praktische Studien.

Anne Frey & Silvia Pichler

Mentoring-Stile

Eine empirische Analyse von Mentoring und Kompetenzwahrnehmung im Berufseinstieg

Zusammenfassung

Mentoring stellt in Österreich ein zentrales Element der professionellen Begleitung beginnender Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs dar. Im Fokus des Beitrags stehen die Fragen, ob es unterschiedliche Mentoring-Stile gibt und inwieweit diese mit Kompetenzwahrnehmungen zusammenhängen. Aufbauend auf Vorstudien kann in einer österreichweiten Untersuchung mit Mentees (n = 729) und Mentor*innen (n = 202) ein Modell mit drei Mentoring-Stilen repliziert werden: ein lernorientierter, ein Freiraum-gebender und ein direkter Stil. Durchgeführte Clusteranalysen zeigen, dass ein Freiraum-gebender Stil in der Kombination mit Lernorientierung mit hohen Kompetenzwahrnehmungen sowohl bei Mentees als auch bei Mentor*innen zusammenhängt. Mögliche Problematiken eines direkten Stils sowie die signifikant unterschiedlichen Einschätzungen von Mentees und Mentor*innen sind Gegenstand der Diskussion.

Einleitung

Mentoring gilt als wesentliches Element, um Personen in ein Berufsfeld einzuführen und ist damit Teil eines erfolgreichen Onboarding-Prozesses. In der Regel werden erfahrene Personen (Expert*innen) eingesetzt, um Noviz*innen professionell zu begleiten, im beruflichen Handeln zu fördern und individuell zu beraten. Im Berufsfeld von Lehrpersonen ist die Begleitung durch ausgebildete Mentor*innen besonders wichtig, da es sich um einen äußerst komplexen und anspruchsvollen Beruf handelt, auf den eine Ausbildung nicht zur Gänze vorbereiten kann (Keller-Schneider et al., 2025). International wird die Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen unterschiedlich umgesetzt. In dem für den vorliegenden Beitrag relevanten österreichischen Kontext gibt es eine einjährige Induktionsphase, in der Mentoring durch erfahrene und bestenfalls speziell dafür qualifizierte Lehrpersonen stattfindet. Die Ausgestaltung des Mentorings in Bezug auf den Umfang, die Inhalte und die Mentor*in-Mentee-Beziehung ist dabei immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und konzeptioneller Analysen (Dammerer, 2023; Kraler et al., 2023; Richter et al., 2013; Schnebel, 2025). Der folgende Beitrag stellt die Ausgestaltung des Mentorings in den Mittelpunkt und nimmt dabei Bezug auf Studien, die unterschiedliche Stile im Mentoring nachweisen konnten, um diese mit den wahrgenommenen Kompetenzen der Berufseinsteigenden in Zusammenhang zu setzen und besonders wirksame Stile zu identifizieren. Dazu wird eine österreichweite Studie aus dem Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FONEB) mit Berufseinsteigenden und Mentor*innen vorgestellt, in der aufbauend auf einer Untersuchung von Frey et al. (2023) drei Mentoring-Stile identifiziert werden konnten.

Theoretischer Rahmen

Publikationen zum Mentoring im Berufsfeld Lehrperson beschäftigen sich entweder mit Mentoring-Formaten in Praxisphasen des Studiums (Brandau et al., 2018; Führer & Cramer 2020; Gamsjäger et al. 2022) oder in der Phase des Berufseinstiegs (Hobson et al., 2009; Kemmis et al., 2014; Richter et al. 2013; Wittek et al., 2017). In der Literatur wird dabei übereinstimmend die Relevanz des Mentorings für Professionalisierungsprozesse hervorgehoben (Dammerer, 2023; Hudson, 2012; Schnebel, 2025), denn im Berufseinstieg gilt es, das pädagogische Handlungsrepertoire zu erproben und zu erweitern, die berufliche Identität aufzubauen und mit der Vielfalt und Gleichzeitigkeit von Anforderungen umgehen zu lernen (Keller-Schneider et al., 2025). Mentoring im Kontext der Lehrer*innenbildung wird als ein von Vertrauen, Wohlwollen und Bedürfnisorientierung geprägter Dialog verstanden (Haas, 2024; Ziegler, 2009). Das Ziel des Mentorings liegt in der Entwicklung des Mentees (Hobson et al., 2009; Ziegler, 2009), wird aber auch ausgeweitet auf die Möglichkeit einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit, die eine beidseitige Entwicklung ermöglicht (Braunsteiner & Schnider 2020; Frey & Pichler, 2022; Höher, 2014; Keller-Schneider, 2022).

Als besonders relevant für einen wirksamen Mentoring-Prozesses wird die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee angesehen (Führer & Cramer, 2020), wobei es wichtig ist, die Mentees auf emotionaler und psychologischer Ebene zu unterstützen und gleichzeitig Reflexionen anzuregen (Hobson et al., 2009). Richter et al. (2013) konnten mit einem transmissiven und einem konstruktivistischen Stil zwei Arten des Mentorings im Berufseinstieg (Referendar*innen) identifizieren. Den Ergebnissen zufolge erlebten die Mentees ihr Mentoring überwiegend als konstruktivistisch orientiert und berichteten von einer Atmosphäre individuellen Lernens und persönlicher Entwicklung. Positive Zusammenhänge zeigten sich mit der Selbstwirksamkeit, der Begeisterung für den Beruf und der Berufszufriedenheit und negative mit emotionaler Erschöpfung. Kemmis et al. (2014) verglichen in einer Studie im Berufseinstieg verschiedene Länder und explizierten anhand der Mentoring-Programme drei Formen (auf der Basis von *practice architectures*), die sie mit Mentoring als Supervision, Mentoring als begleitende Unterstützung und Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung bezeichnen. Dies hängt auch eng mit den unterschiedlichen Angeboten zusammen. So steht zum Beispiel Mentoring in Finnland – das als Peer-Group-Mentoring konzipiert ist – allen Lehrpersonen zur Verfügung und nicht nur den Berufseinsteigenden (Kemmis et al., 2014; Wittek et al., 2017).

Auch in Forschungen zum Mentoring in Praxisphasen des Studiums wird die Ausgestaltung des Mentorings in Bezug auf Stile untersucht. So entwickeln Fischer et al. (2008) fünf unterschiedliche Mentoring-Stile, die sie als „Letting Go“, „Active Listening“, „Advisory“, „Prescribing“ und „Cooperative“ bezeichnen. Crasborn et al. (2011) unterscheiden mit „Input“ und „Direktivität“ zwei Dimensionen des Mentorings, die mit jeweils zwei Polen das Einbringen von Themen in die Mentoring-Gespräche und den Steuerungsgrad durch die Mentor*innen aufzeigen. Howley et al. (2015) stellen ein Mentoring-Modell vor, das aus vier Dimensionen besteht (Directiveness, Collaboration, Convergence und Openness). Braundau et al. (2018) beschreiben ein Modell mit fünf Dimensionen, die sie als professionelle Unterstützung, partnerschaftliche Kollegialität, Arbeits- und Lernebenen, Vertrauen und Direktivität bezeichnen.

In einer Studie mit Berufseinsteigenden haben Frey et al. (2023) das Mentoring-Stil-Inventar von Braundau et al. (2018) in einer auf die Zielgruppe angepassten Version eingesetzt, wobei ein stark gekürztes Modell mit drei Dimensionen die höchste Aussagekraft hatte: Ein lernorientierter Stil, ein Freiraum-gebender Stil und ein direkter Stil konnten sowohl aus Sicht der Mentees als auch aus Sicht der Mentor*innen gefunden werden. In Zusammenhang gesetzt mit den wahrgenommenen Kompetenzen ergaben sich hohe Werte bei Berufseinsteigenden, die ihr

Mentoring als vorrangig Freiraum-gebend in Kombination mit lernorientiert beschrieben. Die in diesem Beitrag berichtete Studie hat zum Ziel, an einer größeren, österreichweiten Stichprobe das dreidimensionale Modell zu überprüfen. Um die Frage nach der Wirksamkeit unterschiedlicher Stile beantworten zu können, werden darüber hinaus Zusammenhänge mit Kompetenzen hergestellt. Dies liegt nahe, da die Lehrer*innenbildung in Österreich vorwiegend kompetenzorientiert angelegt ist (Entwicklungsrat, 2013) und man davon ausgeht, dass Kompetenzen von der Ausbildung über die Berufseinstiegsphase bis hin zur Fort- und Weiterbildung aufgebaut und erweitert werden (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015). Im Berufseinstieg in Österreich konnten – bei unterschiedlichen Operationalisierungen – mehrfach hohe Kompetenzwahrnehmungen bei den beginnenden Lehrpersonen nachgewiesen werden (Beer et al., 2025; Flick-Holtsch et al., 2023a; Frey & Pichler, 2022).

Aus der dargelegten Forschungslage ergeben sich folgende zwei Forschungsfragen: Lässt sich das Modell mit drei Mentoring-Stilen im Berufseinstieg replizieren? Wie hängen die Mentoring-Stile mit den wahrgenommenen Kompetenzen im Berufseinstieg zusammen?

Methodisches Vorgehen

Das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FONEB) ist ein Kooperationsprojekt aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs, das unter dem Titel „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem“ in einer österreichweiten Studie die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelungenen Berufseinstieg von Lehrpersonen untersucht (Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025). Das Projekt läuft über sechs Jahre und umfasst vier Erhebungswellen von 2023 bis 2028. Die zweite Erhebung, die die Grundlage des vorliegenden Beitrags bildet, wurde im Jahr 2024/2025 durchgeführt und konzentrierte sich auf die subjektive Wahrnehmung der Induktionsphase aus Sicht der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen.

Erhebungsinstrumente

Um den Mentoring-Stil zu erfassen, wurde das von Frey et al. (2023) entwickelte Messinstrument eingesetzt, das auf Brandau et al. (2018) und Frey & Pichler (2020) zurückgeht. Dabei wird die Selbstwahrnehmung der Mentees („Mein*e Mentor*in unterstützt mich dabei, mein Potential zu entfalten.“) und die Fremdwahrnehmung durch die Mentor*innen („Ich unterstütze sie*ihn dabei, ihr*sein Potential zu entfalten.“) erhoben. Zur Erfassung der Kompetenz wurde die Unterskala „Allgemeine Pädagogische Kompetenz“ des Fragebogens EvaPäd (Flick-Holtsch et al., 2023b) verwendet. Das Antwortformat bei beiden Messinstrumenten ist eine sechsstufige Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst die Rückmeldungen von 729 Mentees und 202 Mentor*innen (50 ohne Mentoring-Ausbildung, 28 in einer Mentoring-Ausbildung, 124 mit einer abgeschlossenen Mentoring-Ausbildung). Die Geschlechterverteilung innerhalb der befragten Personen zeigt folgende Verteilung: 502 Mentees (68.9 %) und 164 Mentor*innen (81.2 %) sind weiblich. Drei Mentees gaben an, divers zu sein, während sechs Mentees sowie eine Mentoratsperson keine Angabe zum Geschlecht machten.

Da für Mentor*innen und Mentees parallele Items formuliert sind, werden die Daten in den folgenden Analysen gemeinsam ausgewertet. Dies ermöglicht es, beide Gruppen auf derselben Antwortskala abzubilden und Unterschiede in ihren mittleren Ausprägungen direkt vergleichbar zu machen. Für die Analysen steht mit einer Gesamtstichprobe von $N = 931$ ein ausreichend großes Sample zur Verfügung, um explorative Faktorenanalysen (Maximum-Likelihood; Faktorextraktion bei Eigenwert > 1 ; Promax-Rotation) mit anschließender Clusteranalyse durchzuführen. Die Kommunalitäten liegen mit $h^2 > .50$ in einem Bereich, der darauf hinweist, dass die Items durch das Modell gut erklärt werden.

Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl Mentees als auch Mentor*innen bei allen verwendeten Items (Tab. 1) Einschätzungen abgaben, die über der theoretischen Skalenmitte von 3.5 liegen.

		Mentees ¹	Mentor*innen ²	Faktorladungen		
Item verkürzt (Itemnummer)		M (SD)	M (SD)	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Lernorientiertes Mentoring	1. Zeigen von nötigen Entwicklungsschritten aufgrund von Stärken und Schwächen des*der Mentee	3.95 (1.64)	4.92 (1.11)	.87	-.05	.05
	2. Systematische Analyse des Unterrichts und Aufzeigen von Alternativen	3.76 (1.72)	4.7 (1.19)	.85	-.05	.02
	3. Unterstützung der Potenzialentfaltung	4.09 (1.66)	5.18 (0.78)	.88	.06	-.04
	4. Besprechung von Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog	4.13 (1.72)	5.07 (0.92)	.88	.05	-.03
	Gesamt	3.98 (1.54)	4.97 (0.71)			
Freiraum-gebendes Mentoring	5. Vertrauen in das Tun des*der Mentee	5.21 (1.16)	4.91 (1.08)	.19	.65	-.05
	6. Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen	5.18 (1.12)	5.12 (0.56)	.32	.64	-.04
	7. Einräumen von Freiraum	5.57 (0.93)	5.07 (0.58)	-.10	.93	-.001
	8. Ermöglichung eigenständiger Unterrichtsplanung und -gestaltung	5.71 (0.78)	5.11 (0.54)	-.21	.83	.09
	Gesamt	5.42 (0.87)	5.05 (0.49)			
Direktives Mentoring	9. Kommunikation der Vorstellungen vom Lehrer*insein durch den*die Mentor*in	3.09 (1.67)	3.55 (1.60)	.33	-.13	.38
	10. Vertreten einer festen Vorstellung von einer guten Lehrperson	4.06 (1.57)	4.60 (1.39)	.14	.05	.71
	11. Kontrolle des Handelns des*der Mentee	3.93 (1.54)	4.32 (1.48)	-.12	.04	.77
Gesamt	3.69 (1.27)	4.16 (1.11)				

Anmerkungen: Items verkürzt dargestellt, Antwortformat Likert-Skala mit Polbeschriftung 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu. Signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .05$, zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Die Faktorladungen entsprechen den standardisierten partiellen Regressionsgewichten (Mustermatrix). ¹ $N_{\min} = 703$, ² $N_{\min} = 202$

Tab. 1: Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie Faktorladungen der Items zum berichteten bzw. erlebten Mentoring

Dem Kaiser-Guttman-Kriterium (Faktorextraktion bei einem Eigenwert > 1) folgend können drei Faktoren unterschieden werden, die einen Eigenwert zwischen 4.5 (Faktor 1) und 1.2 (Faktor 3) aufweisen und zu einer Varianzaufklärung von 64.65 % beitragen. Die Faktorladungen

(standardisierte partielle Regressionsgewichte) sind in Tabelle 1 (rechte Spalte) wiedergegeben. Für alle elf Items ergibt sich eine klare Faktorzugehörigkeit zwischen mindestens .38 (Item 9) und maximal .93 (Item 7). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse eine dreifaktorielle Struktur des Instruments, die theoretisch plausibel ist und die angenommenen Dimensionen der Mentoring-Stile stützt. Faktor 1 mit hohen Faktorladungen zwischen .85 und .88 und einer Varianzaufklärung von 38.23 % umfasst Items, die die individuelle Unterstützung und Reflexion im Mentoring-Prozess widerspiegeln. Mentor*innen zeigen den Mentees aufgrund ihrer Stärken und Schwächen notwendige Entwicklungsschritte auf, analysieren den Unterricht systematisch und unterstützen sie aktiv bei der Potenzialentfaltung. Zudem findet ein kollegialer Dialog über Stärken und Schwächen statt. Faktor 2 mit Faktorladungen zwischen .64 und .93 und einer Varianzaufklärung von 18.62 % umfasst Items, die auf Vertrauen, Offenheit und die Gewährung von Freiräumen abzielen. Mentor*innen lassen den Mentees viel Freiraum, fördern die eigenständige Planung und Durchführung des Unterrichts und zeigen sich offen gegenüber den Ideen der Mentees. Faktor 3 mit Faktorladungen zwischen .38 und .77 und einer Varianzaufklärung von 7.80 % beschreibt eine eher kontrollierende und normorientierte Mentoring-Haltung. Mentor*innen kommunizieren klare Vorstellungen darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht, und üben eine gewisse Kontrolle über das Verhalten der Mentees aus. Einzig Item 7 („Mein*e Mentor*in kontrolliert, wie ich als Lehrperson handle“ bzw. „Ich kontrolliere, wie sie*er als Lehrperson handelt“) lädt schwach auf Faktor 1 (.33) und Faktor 3 (.38).

Die Analyse der Mittelwerte der drei identifizierten Mentoring-Stile (Tabelle 1) zeigt deutliche Unterschiede zwischen Mentor*innen und Mentees. Mentor*innen berichten von einer höheren Lernorientierung (F1) ($M = 4.97$) als Mentees ($M = 3.98$) und erleben ihr Mentoring stärker direktiv (F3) ($M = 4.16$ vs. 3.69). Im Gegensatz dazu empfinden Mentees die Begleitung eher als Freiraumgebend (F2) ($M = 5.42$ vs. 5.05). Eine Varianzanalyse (univariate ANOVA) bestätigte, dass diese Unterschiede statistisch signifikant sind (F1: $F(1, 903) = 2050.13$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.694$; F2: $F(1, 903) = 64.96$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.067$; F3: $F(1, 903) = 110.19$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.109$). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Mentor*innen ihr Mentoring stärker lernorientiert und direktiv erleben, während Mentees es eher als Freiraumgebend wahrnehmen.

Um zu untersuchen, ob sich typische Profile der drei identifizierten Mentoring-Stile herausbilden lassen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Als am besten geeignet zeigte sich eine Zwei-Cluster-Lösung (Ward-Methode), die in Abbildung 1 dargestellt ist. Cluster 1 ist mit 650 Personen deutlich größer als Cluster 2 mit 255. Innerhalb des größeren Clusters sind mehr Mentees (69.54 %) als Mentor*innen (30.46 %) vertreten. Im kleineren Cluster sind fast ausschließlich Mentees (98.43 %) vertreten. Cluster 1 repräsentiert ein Profil mit insgesamt höheren Ausprägungen in Lernorientierung ($F(1, 903) = 2050.128$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.694$) und Direktivität ($F(1, 903) = 110.194$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.067$), während Cluster 2 durch niedrigere Werte in diesen Stilen gekennzeichnet ist. Die Werte für einen Freiraumgebenden Stil ($F(1, 903) = 64.963$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.109$) unterscheiden sich weniger stark, sind jedoch in Cluster 1 leicht höher.

Alle drei Mentoring-Stile unterscheiden sich statistisch signifikant zwischen den Clustern. Besonders stark ausgeprägt sind die Unterschiede in der Lernorientierung (F1), gefolgt vom direktiven Stil (F3), während die Differenzen im Freiraumgebenden Stil (F2) moderater sind. Die Clusteranalyse zeigt zwei klar unterscheidbare Mentoring-Profile: Cluster 1 zeichnet sich durch ein stark Freiraumgebendes und zugleich lernorientiertes und ein moderat direktives Mentoring aus, während Cluster 2 ein Profil mit deutlich geringerer Lernorientierung, geringerer Direktivität und eher Freiraumgebenden Tendenzen aufweist. Zu berücksichtigen ist, dass dieser Cluster vorwiegend aus Mentees besteht.

Darüber hinaus wurde analysiert, inwieweit die identifizierten Mentoring-Profile aus der Perspektive sowohl der Mentor*innen als auch der Mentees mit Unterschieden in den wahrgenommenen allgemeinen pädagogischen Kompetenzen in den Bereichen Unterricht, Differenzierung, Diagnostik und Klassenführung zusammenhängen.

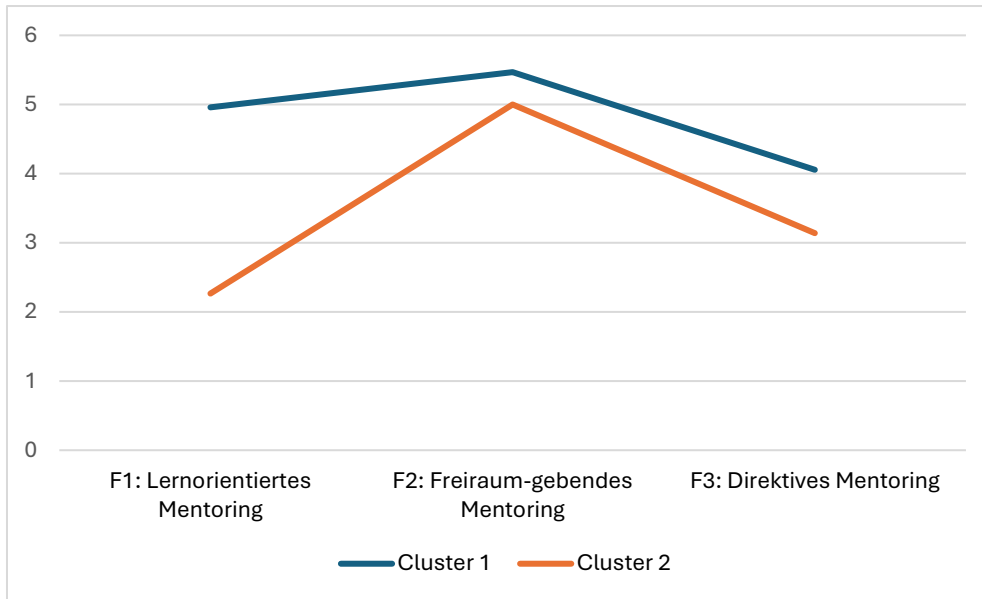


Abb. 1: Mittelwerte in den drei Mentoring-Stil-Dimensionen für die zwei identifizierten Cluster, Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu.

Cluster 1 weist in allen Kompetenzdimensionen (Unterricht: $M = 4.90$, Differenzierung: $M = 4.31$, Diagnostik: $M = 4.94$, Klassenführung: $M = 4.63$) die höheren Mittelwerte auf, während Cluster 2 durchgängig etwas niedrigere Werte zeigt (Unterricht: $M = 4.74$; Differenzierung: $M = 4.033$, Diagnostik: $M = 4.90$, Klassenführung: $M = 4.48$). Zwischen Mentor*innen und Mentees zeigen sich ebenfalls leichte Differenzen: Mentees berichten in beiden Clustern etwas höhere Kompetenzwerte als Mentor*innen. Wie in Abbildung 2 dargestellt, zeigt sich insgesamt ein positives Kompetenzniveau, da nahezu alle Mittelwerte oberhalb der theoretischen Skalenmitte von 3.5 liegen. Die Varianzanalyse (univariate ANOVA) zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Clustern in den Bereichen Unterricht ($F(1, 903) = 6.18, p = .013, \eta^2_p = 0.007$), Differenzierung ($F(1, 903) = 11.60, p < .001, \eta^2_p = 0.013$) und Klassenführung ($F(1, 903) = 4.00, p = .046, \eta^2_p = 0.004$). Für die diagnostische Kompetenz zeigt sich kein signifikanter Unterschied ($F(1, 903) = 0.42, p = .517$). Die Effektstärken liegen im kleinen Bereich, weisen jedoch darauf hin, dass in Cluster 1 in mehreren Kompetenzbereichen eine höhere Selbsteinschätzung vorliegt.

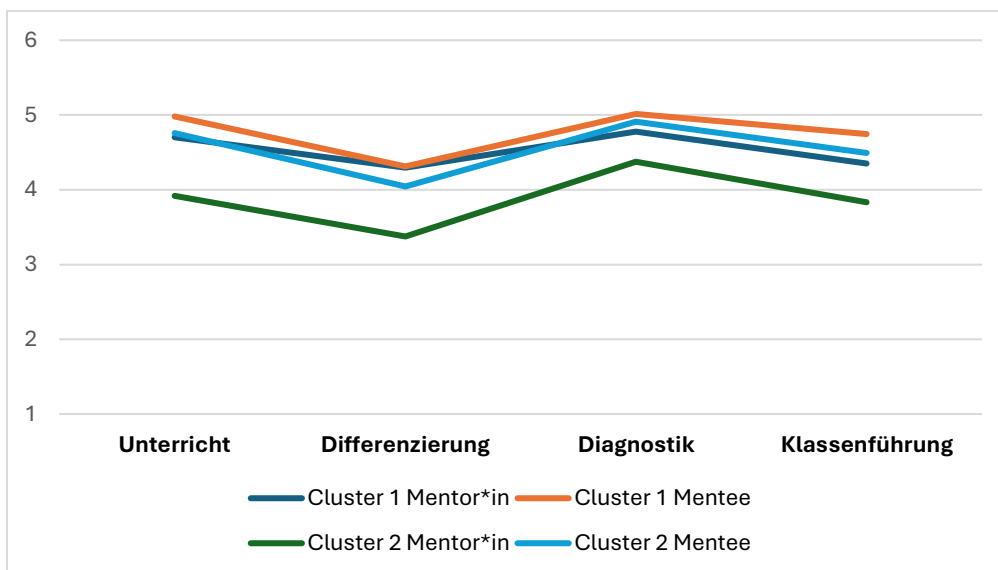


Abb. 2: Unterschiede der wahrgenommenen allgemeinen pädagogischen Kompetenz aus Sicht der Mentor*innen bzw. der Mentees in den Clustern. Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu.

Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie ist es, Mentoring-Stile im Berufseinstieg zu identifizieren und deren Wirksamkeit im Zusammenhang mit wahrgenommenen Kompetenzen zu analysieren. Dabei sollte ein Modell aus einer vorangegangenen Studie (Frey et al., 2023) an einer größeren österreichweiten Stichprobe repliziert werden. Die Erfassung aller Skalen erfolgte über Selbsteinschätzungen, was eine Limitation insbesondere im Bereich der Kompetenzen darstellt, da objektive Aussagen über die Unterrichtsqualität dadurch nicht getroffen werden können. Allerdings wurde in der aktuellen Studie ein anderes Instrument zur Kompetenzmessung eingesetzt, das in einer großen österreichweiten Evaluationsstudie ebenfalls Verwendung fand (Flick-Holtsch et al., 2023a). Die Ergebnisse der aktuellen Studie weisen große Übereinstimmungen mit der Studie von Frey et al. (2023) auf, sodass von einer gelungenen Replikation des Modells mit drei Mentoring-Stilen gesprochen werden kann: Ein lernorientierter Stil, ein Freiraum-gebender Stil und ein direkter Stil sind im Mentoring im Berufseinstieg in Österreich zu finden. Am stärksten vertreten ist der Freiraum-gebende Stil, der von Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet ist und – wie schon im Rahmen der Vorstudie diskutiert – mit den in der Literatur beschriebenen Stilen „Letting Go Style“ (Fischer et al., 2008; Howley et al., 2015) bzw. „Convergence“ und „Openness“ (Howley et al., 2015) vergleichbar ist. Dammerer, Gläser, Haas et al. (2025) berichten korrespondierend dazu unter Nutzung desselben Fragebogens, dass über 90 % der Berufseinsteigenden in Österreich die Beziehung im Mentoring als vertraulich, kollegial und von Offenheit geprägt beschreiben und Eigenständigkeit und Freiheit gegeben werden. Der lernorientierte Stil weist inhaltliche Übereinstimmungen mit einem konstruktivistischen Stil (Richter et al., 2013) bzw. mit einem kollaborativen Stil (Fischer et al., 2008; Howley et al., 2015) auf und wird in der vorliegenden Untersuchung weniger stark wahrgenommen. Die beobachteten unterschiedlichen Einschätzungen von Mentees und Mentor*innen, wie sie auch von Keller-Schneider et al. (2024) thematisiert werden, deuten darauf hin, dass Erwartungen, Rollenverständnisse und Interaktionsdynamiken innerhalb des Mentorings nicht übereinstimmen, was Implikationen für die Gestaltung von Mentoring-Prozessen und insbesondere für die Mentor*innenausbildung nahelegt. So wäre es sinnvoll, diese Aspekte in der Qualifizierung von Mentor*innen zu thematisieren und damit ein Bewusstsein für die Komplexität des Mentoring-Prozesses zu schaffen.

Wie auch schon in der ersten Untersuchung (Frey et al., 2023) zeigen Clusteranalysen, dass vor allem eine Kombination aus den Stilen Freiraum-geben und Lernorientierung vorkommt und dies mit höheren Kompetenzwahrnehmungen einhergeht. Eine Betonung des Freiraum-gebenden Stils und einer zugleich geringen Ausprägung von Lernorientierung ist dagegen mit geringeren Kompetenzwahrnehmungen verbunden, was möglicherweise an einer zu geringen Begleitung im Sinne eines Laissez-Faires-Stils liegt. Erneut kann auch ein eher direkter Mentoring-Stil festgestellt werden, der in der vorliegenden Untersuchung jedoch weniger häufig vorkommt als die anderen Stile. Korrespondierend berichten Dammerer, Gläser, Haas et al. (2025), dass ca. 30 % der Berufseinsteigenden entsprechende Erfahrungen machen. In der Literatur wird dieser Stil jedoch sehr kritisch diskutiert, da transmissive und kontrollierende Aspekte die Entwicklung der Mentees einschränken können (Dammerer, Gläser, Haas et al., 2025; Kemmis et al., 2014; Richter et al., 2013). Vor dem Hintergrund, dass Mentor*innen eine prägende Rolle und Vorbildfunktion einnehmen (Kemmis et al., 2014; Richter et al., 2013), kann mentorielle Begleitung, die primär als Beaufsichtigung verstanden wird und nur unzureichende Anregungen zur kritischen Reflexion, zur beruflichen Entwicklung sowie zur Offenheit für Innovationen in Schule und Unterricht bietet, möglicherweise negative Auswirkungen auf die Ausbildung eines professionellen Ethos haben (Forster-Heinzer & Drahmman, 2019; Schärer & Zutaven, 2018) Dies kann dazu führen, dass tradierte Vorstellungen von Unterricht und Schule weitergegeben werden und pädagogisches Handeln nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert (Kraler et al.,

2023). Als Conclusio wird auf Grundlage diesen Ergebnissen erneut die Notwendigkeit einer hochwertigen Qualifizierung der Mentor*innen deutlich, da sie eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe in der Lehrer*innenbildung übernehmen (Dammerer, Gläser, Weinzettl et al., 2025; Kraler et al., 2023). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gruppen im Berufseinstieg wie etwa Studierender oder Quereinsteigender zu berücksichtigen (Flick-Holtsch et al., 2024; Frey et al., 2026 (in Druck), Pichler, 2025; Schnider & Braunsteiner, 2024). Die Bedeutung des Mentorings für einen gelungenen Berufseinstieg, der einen wesentlichen Meilenstein im Professionskontinuum von Lehrpersonen darstellt, wird auch in dieser Studie gezeigt. Weitere Analysen mit dem vorliegenden Mentoring-Stil-Inventar sowie ergänzende qualitative Studien können die wissenschaftlichen Erkenntnisse noch erweitern und vertiefen.

Literatur

- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., & Neureiter, H. (2025). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 41–73). Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/55245-berufseinstieg-lehramt.html>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- BGBI Vertragsbedienstetengesetz (1948a). Nr. 155/2024.§ 39. [https://www.ris.bka.gv.at \(i.d.g.F\)](https://www.ris.bka.gv.at (i.d.g.F))
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H., & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Waxmann.
- Braunsteiner, M., & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wird bilden* (Band 10, S. 17–25). Studienverlag.
- Cramer, C., König, J., & Rothland, M. (Hrsg.) (2025). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl.). Klinkhardt utb.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.002>
- Dammerer, J. (2023). Mentoring – nicht übereinander reden, sondern miteinander entwickeln. Zu den möglichen Entwicklungen durch formelles Mentoring in der Schule über den Berufseinstieg hinaus. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (Band 14, S. 139–149). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

- Dammerer, J., Gläser, P., Haas, E., & Rauschenberger, P. (2025). Mentoring und Betreuung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 152–174). Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/55245-berufseinstieg-lehramt.html>
- Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2025). Mentor*innen als „Teacher Educators“ für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 175(3–4), 192–200.
- Dominguez, N., & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2(3), 171–188. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0014>
- Entwicklungsrat. (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
- Fischer, D., van Andel, L., Cain, T., Zarkovic-Adlesic, B., & van Lakerveld, J. (2008). *Improving school-based mentoring*. Waxmann.
- Forster-Heinzer, S., & Drahmman, M. (2019). Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos: Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37(3), 306–321. <https://doi.org/10.25656/01:21762>
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023a). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich: Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Evaluation und Analysen* (S. 62–188). Be+Be-Verlag. https://www.qsr.or.at/dokumente/1938-20240301-100004-Schnider_et_al_PaedagogInnenbildung_Evaluation_WEB.pdf
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023b). *Erhebungsinstrument Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich (EvaPaed) Junglehrpersonen: Fünf Kompetenzbereiche*. Pädagogische Hochschule St. Gallen. https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2023/EvaPaed_5-Kompetenzbereiche_Junglehrpersonen-1.pdf
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S., & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. *Nationaler Bildungsbericht 2024: Teil 3, Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 379–418). <https://doi.org/10.1788/nbb2024-3>
- Frey, A., & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9–10), 743–752.
- Frey, A., & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Röbber, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann.
- Frey, A., Pichler, S., & Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? – Mentoring-Stile im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 42–53.

- Frey, A., Pichler, S., & Luttenberger, S. (2026) (in Druck). Strukturen und Diskurse der Professionalisierung pädagogischer Praxis in Österreich mit Fokus auf Mentor:innen der Induktionsphase. In Porsch, R., Leonhard, T., Luttenberger, S. & Kopp-Sixt, S. (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* (S. 461–468). Waxmann utb.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., & Lenz, S. (2022). Lerngelegenheiten in der Schulpraxis: Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & Ch. Weber. (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 179–197). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Haas, E. (2024). An Analysis of Conditions that Promote Successful Practical Mentoring Processes in Teacher Education. *Forum Oświatowe*, 34(1), 91–93. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.6>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring: Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Howley, A., Dudek, M., Williams, N., & Trube, B. (2015). Mentoring style: Insight from the development of an instrument for cooperating teachers. In Howley, A. & Trube, M. (Eds.), *Mentoring for the professions. Orienting towards the future* (pp. 67–90). Information Age Publishing.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? *Australian Journal for Teacher Education*, 37(7), 71–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. (Band 12, S. 167–182). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., Imp, C., & Luttenberger, S. (2024). Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen zum Mentorat in der Induktionsphase in Österreich: Kongruenzen und Divergenzen. In M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.), *Lernen in Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien* (S. 179–201). Buchreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung (IGSP) (Bd. 9). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999478>
- Keller-Schneider, M., Hericks, U., Arslan, E., & Wittek, D. (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 413–420). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-052>

- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative Self-Development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kraler, C., Dammerer, J., Haas, E., Schreiner, C., & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor*innenausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 537–546.
- Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.) (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/55245-berufseinstieg-lehramt.html>
- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/55245-berufseinstieg-lehramt.html>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich: Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Schnebel, S. (2025). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 126–131). Klinkhardt utb.
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M., & Heikkinen, H. L. T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 43–57.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Pabst.

Zu den Autorinnen

Anne FREY, Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Silvia PICHLER, MEd., BEd., Professorin und Institutsleitung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, pädagogisch-praktische Studien, Mentoring, Berufseinstieg.

Christian Wiesner & Lukas Prenner

Mentoring als pädagogische Gestalt

Archäologie, Strukturphänomene und bildungsethische Dimensionen des Mentorings

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich einer strukturphänomenologischen und geisteswissenschaftlich begründeten Rekonstruktion des Mentorings, indem er dessen historische, begriffliche und relationale Ursprünge freilegt und mit zentralen pädagogischen Fundierungen verbindet. Ausgehend von der archäologischen Rückführung des Ausdrucks ›Mentor‹, der Analyse prosozialer und gemeinsinnorientierter Strukturen pädagogischer Beziehungen sowie der Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft wie auch von Person und Individuum wird gezeigt, dass das Wesen des Mentorings nicht in funktionalen oder methodischen Strukturen, sondern in personalen, dialogischen und gemeinschaftlichen Vollzügen liegt. Die Ausarbeitung verdeutlicht, dass Mentoring nur verständlich wird, wenn seine geisteswissenschaftlichen und existentiellen Wurzeln sichtbar sind und für eine bildungsethische Praxis professioneller Begleitung fruchtbar gemacht werden.

Einführung: Archäologie zur Grundidee des Mentorings

Mentoring ist nach Wiesner (2020b) eine relativ stabile, zugleich dynamische, persönliche, wert- und sinnbeladene sowie entwicklungsorientierte Begleitung einer Person, getragen von Erfahrung und Expertise. Diese Begleitung erfolgt in Form einer Balancierung von Erkenntnissen, Wissen und Erfahrungen im wechselseitigen Austausch mit einer anderen, meist weniger erfahrenen Person, die als Mentee bezeichnet wird und als Noviz:in begreifbar ist. Mentoring ist eine komplementäre Beziehung mit zwei Ausrichtungen, was bereits durch die Ausdrücke Mentor:in und Mentee sprachlich angezeigt wird und keinesfalls mit Gegensatzpaaren wie ›stark‹ und ›schwach‹ oder ›richtig‹ und ›falsch‹ verbunden werden kann (Watzlawick et al., 1969/2011). Komplementäre Beziehungen beruhen auf gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten, wie etwa in pädagogischen, begleitenden, impulsgebenden, beratenden oder anleitenden Begegnungs- und Beziehungskonstellationen, und bilden relationale Gefüge aus, in denen sich strukturierende Muster des Miteinanders herausbilden, etwa zwischen Bezugsperson und Kind oder zwischen begleitender und zu begleitender Person. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu begleitende Personen in bestimmten Bereichen über Expertise verfügen können. Ähnlich wie Bergsteiger:innen, die in vielerlei Hinsicht äußerst versiert sein können, bilden dennoch die Bergführer:innen aufgrund ihrer Orts- und Wegkenntnis und ihrer erlebten Erfahrung weiterhin die verantwortliche und orientierende Instanz auf dem gemeinsamen Weg. Mentoring übernimmt die Verantwortung für Orientierung und Beziehung, während das Lernen in der Verantwortung der zu begleitenden Person liegt, die darauf antwortet und ihre Lernbewegungen eigenständig gestaltet und womit Antwortfähigkeit als zentrales Moment des Mentorings sichtbar wird. Eine Verkehrung dieser komplementären Beziehungskonstellation entspräche weder dem Verständnis von

Mentoring noch wäre sie pädagogisch ver-antwortbar, da sie die notwendigen Orientierungsstrukturen auflöst und erhebliche Risiken birgt. Mentoring *ist* komplementär angelegt und nimmt asymmetrische Strukturen nicht auflösend oder in einer naiven Egalisierung wahr, sondern integriert sie reflexiv und proflexiv in die gemeinsame Lernbewegung. Mentoring beruht damit weder auf Machtreproduktion noch auf Machtverleugnung.

Die Idee des Mentorings erschließt sich nur in einer phänomenologischen Rückführung des Ausdrucks auf seine Urquellen in der Anschauung, wodurch die Findung des Ausdrucks und damit die eingebrachten Sachverhalte selbst sichtbar werden. Die Urquelle der Idee, aus der der heutige Sinn und seine Bedeutung geschöpft werden, findet sich sowohl in der griechischen Mythologie im Epos der Odyssee von Homer (Voss, 1843) als auch in einem didaktisch-fiktionalen Werk der Aufklärung (Schmitt-Maass, 2018), nämlich im Roman *Les aventures de Telemaque, fils d'Ulysse* von Fénelon (1699/1831). Erst die Freilegung dieser Urquellen im Sinne einer ›Archäologie der Ideen‹ eröffnet das Erkennen jener ursprünglichen Fundamente, die das Verständnis von Mentoring tragen (Wiesner, 2020a). Nur hieraus lassen sich die didaktischen, ethischen und relationalen Grundzüge auch des heutigen Mentorings offenbaren: Mentor erscheint in der antiken Erzählung als gebildeter und lebenserfahrener Freund des Odysseus sowie als väterlicher Förderer, weiser Führender, kundiger Ratgeber und kluger Begleiter seines Sohnes Telemachos (Vollmer, 1836). Mentor verwaltete zugleich auch „das Hauswesen“ (Roscher, 1884, S. 2801) des Odysseus, wodurch ihm eine entsprechende Fachkundigkeit und hohe Vertrauenswürdigkeit zugeschrieben wird. In verschiedenen Lebensphasen trat Mentor sowohl für Odysseus als auch für Telemachos als prägende Orientierungsfigur auf und verfügte dabei über personale und göttliche Weisheit, weil „Athene [...] wiederholt seine Gestalt“ annahm. Die Göttin Athene steht hier für die „Personifizierung der Weisheit“ (Roscher, 1889, S. 686). Der Begriff der ›Weisheit‹, griechisch *sophía* (σοφία), bezeichnete im altgriechischen Sprachgebrauch „vor allem die menschliche Lebensführung“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 565). Jede darüber hinausgreifende oder verkürzende Interpretation von Mentoring kann zu einer Neuerfindung oder Uminterpretation der darin eingebrachten Idee führen und damit ein Phänomen hervorbringen, das der ursprünglichen Einlegung und der darin angelegten Gestalt nicht mehr entspricht. Der Rückgang auf die Grundlegung verdeutlicht, dass Mentoring nicht als technische Methode zu begreifen ist, sondern als eine Weise des In-Beziehung-Tretens und des In-Beziehung-Seins, in der Erfahrung, Lebensführung und personale Weisheit miteinander verschränkt sind.

Aus dieser archäologisch freigelegten Grundgestalt des Mentorings wird deutlich, dass Mentoring auf einer förderlichen und unterstützenden Beziehung beruht, die von Wohlwollen, Wertschätzung, Resonanz, Sensibilität, Anerkennung und Verantwortung getragen ist und die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit, der *Könnerschaft*, des Gemeinschaftsgefühls sowie die aktive Bewältigung von Aufgaben fördert, die sich im Besonderen als situative und kontextuelle Ansprüche zeigen (Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2023). Ein zentraler Anspruch in dieser Verbundenheit besteht in der dialogischen Reflexion und in der Proflexion von Situationen und Kontexten, vom unterrichtlichen Handeln und Verhalten, von Kompetenzen, Fertigkeiten und literacies, von Vermögen als Fähigkeiten, von inneren und zum Ausdruck gebrachten Haltungen, von der Bewusstmachung eigener Bezugspänomene und Gedankenmuster sowie von Sinn, Werten und Normen (Wiesner, 2020b). Für das heutige pädagogische Mentoring bedeutet dies, dass seine Wirkkräftigkeit nicht primär aus Instrumenten, Tools, Methoden oder standardisierten Verfahren hervorgeht, sondern aus der ›Qualität der Beziehung‹, der gemeinsam vollzogenen Erfahrung und der verantwortlichen Haltung der begleitenden Person, innerhalb derer methodische Zugänge erst sinnvoll und wirkkünftig werden können. Methoden und Verfahren

erscheinen damit als ›dienende‹ Momente, niemals als bestimmende Grundlagen des Mentorings. Damit stellt sich nun eine geisteswissenschaftliche Orientierungsfrage, die nach Aufklärung sucht: Welches Wesen gewinnt Mentoring, wenn es aus seinen historischen, gemeinschaftsbezogenen und personalen Grundlagen heraus strukturphänomenologisch erschlossen wird?

Strukturphänomene des pädagogischen Mentorings

Bereits Ernst Christian Trapp (1745–1818), der Träger der ersten Professur für Pädagogik und Philosophie an der Universität Halle im deutschsprachigen Raum und Leiter des universitären Erziehungsinstituts, setzte das Fundament und die ersten Meilensteine für die Lehrer:innenbildung. Mit dem Gründungsjahr 1779 etablierte Trapps Lehrstuhl die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin, rund hundert Jahre früher als die Psychologie, die sich erst 1879 mit Wilhelm Wundt an der Universität Leipzig im Institut für experimentelle Psychologie institutionell etablierte. Während die Psychologie mit ihrer ersten Professur von Ferdinand Ueberwasser in Münster (1783) zunächst einem stark philosophisch-metaphysischen Einfluss folgte und daraus keine nachhaltige Entwicklungslinie ausbildete, schuf Trapp hingegen eine bemerkenswerte Grundlage, die die Praxisfelder Lernen, Lehrer:innenbildung, Erziehung und Unterricht bis heute eng miteinander verknüpft. Die Pädagogik zeigt sich damit als akademisch ›alte‹ Disziplin und zugleich als jene, die von Beginn an ein eigentümlich tiefes Verhältnis zu Lernen, Erziehung, Bildung und Lehren aufgenommen hat. Bereits Trapps Antrittsvorlesung behandelte das Thema *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren* [sic]. In Korrespondenz zum Mentoring lässt sich aufzeigen, dass Trapps *Versuch einer Pädagogik* bereits „zur Aufklärung der menschlichen Natur“ beiträgt und sich auf jene „psychischen und psychologischen Schriften“ stützt, die ähnlich der ›Weisheit‹, welche die menschliche Lebensführung formt, im Horizont einer „Philosophie des Lebens“ stehen (1780, S. 454). Diese Grundlegung eröffnet eine deutliche Anschlussfähigkeit zum heutigen Verständnis von Mentoring. Mentoring zeigt sich damit als eine pädagogische Gestalt par excellence, als ein in die Geschichte der Pädagogik eingebettetes und eingeschriebenes Phänomen, dessen Wurzeln sowohl historisch als auch konzeptionell in der pädagogischen Tradition der Lebensführung, der praktischen Weisheit und der professionellen Begleitung gründen. Gerade die Rückbesinnung auf diese frühe Grundlegung der Pädagogik offenbart, dass wesensgebende Ideen der menschlichen Beziehungsgestaltung, der Lebensführung sowie des dialogischen Handelns und Lernens im Verlauf der Lehrer:innenbildung und der Wissenschaftsentwicklung weitgehend in Vergessenheit geraten sind. Diese ›Ideenvergessenheit‹ betrifft besonders jene Differenzierungen, die das menschliche Miteinander in seiner dialogischen Struktur aufklären und damit für das Verständnis von Mentoring von erheblicher pädagogischer Relevanz sind. Wo Mentoring als pädagogische Gestalt verstanden wird, erweist sich ein Rückgang auf oftmals übersehene und vergessene Differenzierungen der ›Aufklärung der menschlichen Natur‹ als notwendig, damit die relationalen Strukturen des Miteinanders in ihrer konkreten Erfahrung deutlicher hervortreten.

Prosoziales Miteinander, Gemeinsinn und Gemeinschaft

Gesellschaften und Gemeinschaften ›unter‹ Menschen bilden im Hinblick auf das pädagogische Geschehen und die pädagogische Situation höchst unterschiedliche Weisen des Zusammenlebens und Zusammenwirkens aus, die sich auch als Phänomene im Mentoring

zeigen, jedoch einer Aufklärung und eines Rückgangs bedürfen. Im Alltagsgebrauch ist die Unterscheidung zwischen Klassengemeinschaft und Klassengesellschaft unmissverständlich. Im wissenschaftlichen Zugang wird hingegen häufig allein das Soziale betont, während das dem Sozialen Vorausgehende, also das ›Pro-Soziale‹, zumeist übersehen wird (Wiesner, 2025a). Der Ausdruck ›prosozial‹ geht auf das lateinische Präfix ›pro‹ zurück, welches hier »voran« und »voraus« meint. Dadurch wird sichtbar, dass das Prosoziale jene Haltungen und Orientierungen umfasst, die dem Sozialen vorausliegen und es zugleich ermöglichen und fördern, indem sie ein orientierendes und Halt gebendes Vorfeld des menschlichen Miteinanders formen. Das Prosoziale bildet damit die Möglichkeit der Sozialität überhaupt, weil ohne vorgängige Bereitschaft zu Beziehung, Antwort und geteilten Erfahrung kein soziales Geschehen entstehen könnte. Gerade für das Mentoring ist diese Differenz wesentlich, weil sich die begleitende Beziehung nicht aus gesellschaftlichen Funktionslogiken ergibt, sondern in Haltungen und Orientierungen gründet, in denen Vertrauen, Antwortfähigkeit und gemeinsame Erfahrung ihren Ursprung haben: Haltungen und Orientierungen, die der Diversität entsprechen. Die Prosozialität kann über den im deutschsprachigen Raum weit gefassten Ausdruck des ›Gemeinsinns‹ (lat. ›sensus communis‹) jedoch deutlicher begriffen werden (Assmann & Assmann, 2024). Dieser bezeichnet nicht nur die Fähigkeit des Verbundenseins, durch die das Gemeinsame wahrgenommen und erkannt wird, sondern ebenso die Fähigkeit, das Gemeinsame zu empfinden und zu erfüllen, um die Grade des Gemeinsamen urteilsfähig bestimmen zu können. Gemeinsinn bildet die geisteswissenschaftliche Wurzel, aus der prosoziale Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen hervorgehen. Während das Prosoziale die nach außen gerichtete Handlungs- und Verhaltensebene beschreibt, bezeichnet Gemeinsinn das innere, gemeinschaftsstiftende Vermögen, das dem Prosozialen zugrunde liegt. Mentoring bezieht sich im Grunde immer auf Gemeinsinn, Orientierung, Verbundenheit und die relationalen Strukturen von Gemeinschaft, weil ohne dieses innere Vermögen weder Resonanz noch Vertrauen noch gemeinsames Lernen in pädagogischen Beziehungen und Situationen möglich wird (Wiesner et al., 2024).

Pädagogische Vollzüge: Unterricht, Beziehung und orientierendes Zeigen

Auch das Präfix ›unter‹ in Unterricht geht nicht auf ›unterhalb‹ oder andere bloß zeitgenössische Bedeutungszuschreibungen zurück, sondern auf einen wesentlich älteren, räumlich relationalen Sinn, der ein ›kundigmachendes Zeigen‹ und eine ›lehrende Richtungsgebung‹ bezeichnet, die nur in einer Gemeinschaft und nicht in einer Gesellschaft im Sinne eines ›etwas gründlich zeigen Könnens‹ tatsächlich vollzogen werden kann. Vollziehen und Vollzug bezeichnen in der Pädagogik ein leiblich-dialogisches Vorgehen und Geschehen in pädagogischen Beziehungen und Situationen und nicht ein algorithmisches oder bürokratisches Abarbeiten, weshalb Rezepte, Vorschreibungen oder Tools allein pädagogisch niemals ausreichend oder angemessen sein können und auch dürfen. Daher sprechen wir quellennah von einer Schulgemeinschaft und einer Unterrichtsgemeinschaft, nicht aber von einer Unterrichtsgesellschaft oder Schulgesellschaft.

Unterricht ist also eine Form des orientierenden Zeigens zwischen Menschen und meint weder das Unterordnen noch das Sichfügen, sondern jene Orientierungen und Haltungen, die nur im gemeinsamen Lernen entstehen, also etwas, das im Mentoring gemäß der historischen Figur des Mentors als Person grundgelegt und auffindbar ist. Die Gestalt des Mentorings ist prosozial, gemeinsinnorientiert und dadurch hochgradig personal. Gerade diese Bestimmung von Unterricht und Mentoring als gemeinschaftliche Formen orientierenden Zeigens verweist auf eine grundlegende Differenz, die für das pädagogische Denken zentral ist: die Unterscheidung von

Person und Individuum, wie es im Folgenden noch zu zeigen gilt. Geisteswissenschaftlich betrachtet entfaltet sich Mentoring weit über bloß kompetenzorientierte oder verhaltenspsychologische sowie über verkürzte sozialwissenschaftliche Deutungen hinaus, wie es in der Grundlegung des Phänomens zu Beginn des Beitrags aufgezeigt wurde. Ein Rückgang auf die Grundlagen des Mentorings macht daher eine begriffliche Aufklärung erforderlich und keine rein sozialwissenschaftliche Definition, weil diese relationale Form des Miteinanders erst verständlich wird, wenn die unterschiedlichen Weisen des Zusammenwirkens begriffen sind.

Gemeinschaft und Gesellschaft ›unter‹ Menschen

Besonders die Differenz von *Gemeinschaft und Gesellschaft* eröffnet einen Aufklärungsraum und führt zu jenem Strukturverständnis, das für pädagogische Vollzüge wie auch für Mentoring wesensbestimmend ist. Die wissenschaftliche Aufhellung dieser Differenz geht auf Ferdinand Tönnies zurück, der sie 1887 in seinem gleichnamigen Werk in einer bis dahin nicht erreichten begrifflichen Klarheit entfaltet hat. Zwar existierten bereits vor Tönnies philosophische Überlegungen zur Verbundenheit, doch eine derart präzise Strukturunterscheidung war zuvor nicht konzipiert worden (Wiesner et al., 2024). Die von Tönnies (1887) eingeführte Unterscheidung gilt zwar als grundlegende soziologische Studie, sie ist jedoch aus einer geisteswissenschaftlich philosophischen Prägung heraus entstanden und widmet sich in einzigartiger Weise der Frage, wie das Zusammenwirken und Zusammenschließen von Menschen zu Gruppen begreifbar, verstehbar und erklärbar werden kann. Seine Erkundung beruht auf einer typentheoretisch-geisteswissenschaftlichen Orientierung und nicht auf faktorenanalytischen oder quantifizierenden Verfahren. Die Unterscheidung von *Gemeinschaft und Gesellschaft* erfolgt im Beitrag analytisch und strukturbezogen, nicht als moralische oder normative Setzung, und dient der Aufklärung jener relationalen Strukturen, die für pädagogische Vollzüge und Mentoring wirksam werden. Zugleich zeigt sich, dass *Gesellschaft* nicht allein als umfassende Leitidee menschlichen Zusammenwirkens verstanden werden kann, da eine solche Verwendung zu einer Überhöhung des Sozialen führt und prosoziale Vollzüge verdeckt.

Auch Jack Mezirow (1978, S. 109) greift in einem seiner frühen Artikel zur *Perspective Transformation* auf „Ferdinand Toennis“ und dessen Differenzierung zurück und betont, dass in „cultures characterized by traditional (Gemeinschaft) [pro]social relationships“ (S. 106) andere Formen des Zusammenlebens und Zusammenwirkens bestehen als in jenen „cultures [with] social relationships (Gesellschaft)“. Letztere Form hebt den Einzelnen als Individuum hervor und ist geprägt von vielfältigen, vertraglich orientierten und normativ geregelten Beziehungen, die durch den Geltungsanspruch der ›Richtigkeit‹ strukturiert werden. Diese Bezugnahme lässt sich als eine Übernahme der von Tönnies eingeführten Unterscheidung verstehen, die nicht bloß eine soziale Form beschreibt, sondern modern gesprochen eine prosoziale Struktur, in der Haltungen wie Verbindlichkeit, Verantwortung und Antwortbereitschaft bereits in der Tiefenstruktur des Gemeinsamen angelegt sind. Damit wird sichtbar, dass die Unterscheidung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* auch in der *Theorie transformativen Lernens* eine strukturierende Relevanz erhält, weil sie jene Rahmungen aufzeigt, in denen das Transformative überhaupt durch die ›Stimmigkeit‹ als Form wahrhaftiger Verständigung ansprechbar wird. Mezirow macht damit deutlich, dass transformationale Prozesse kulturell gerahmt sind und dass Resonanz, Vertrauen und gemeinschaftliche Bindungen andere Lernmöglichkeiten eröffnen als normierte, regelhafte und auf Richtigkeit zielende, soziale Beziehungen. Dieser Anschluss zeigt, dass Transformation als ein Prozess verstanden werden kann, in dem nicht nur die Gültigkeit von Annahmen und

Argumenten, sondern vielmehr ihre Stimmigkeit im Sinne einer ›wahrhaftigen‹ Welthaltung kritisch geprüft wird. Für das Mentoring wird dadurch erkennbar, dass das Veränderliche nicht ohne jene Form von Gemeinschaft ansprechbar ist, die über bloße soziale Beziehungen hinausgeht und jenen Erfahrungsraum eröffnet, in dem Antworten, Erschütterungen, Widerfahrnisse, Erfahrungen und neue Orientierungen entfaltet werden können. In ähnlicher Form lässt sich dies auch bei Alfred Adler (1933/2010) auslegen, der in einer für die drei Wiener Schulen der wissenschaftlich orientierten Psychotherapie charakteristischen Weise die Gemeinschaft als Struktur und Grundphänomen hervorhebt, indem er betont, dass das Gelingen des Lebensstils und damit übertragen sich auch das ›Sein als Lehrperson‹ am „Grad des Gemeinschaftsgefühls beobachte[n lässt]“ sowie am „Wachstum“ des Gemeinschaftlichen erkannt werden kann, ebenso jedoch an jenen Phänomenen „die diesem Gemeinschaftsgefühl entgegenstehen“ (S. 23). Diese beiden Linien, die prosoziale Strukturform der Gemeinschaft bei Tönnies, wie sie Mezirow aufgreift, und das gemeinschaftsbezogene Grundphänomen bei Adler, lassen sich als zwei komplementäre und verwobene Perspektiven auslegen, die im Mentoring zusammenlaufen. Einerseits wird der Rahmen sichtbar, in dem Transformation möglich wird, andererseits jene personale Struktur, durch die eine Person überhaupt in eine lebendige Verbindung zu anderen treten kann. Eine solche Begegnung trägt immer sowohl Beziehung als auch Erziehung in sich, da beide Ausdrücke aus dem ›Ziehen‹ und dem wechselseitigen ›Emporziehen‹ hervorgehen und damit jene prosoziale Dynamik sichtbar machen, ohne die weder Transformation noch Mentoring verstehbar wären. Gerade die hier nur angedeutete Triangulation von Struktur (Tönnies), Transformation (Mezirow) und personaler Verbundenheit (Adler) ist für das Mentoring als Tiefenstruktur höchst relevant.

Das Wesen der Gemeinschaft

Ein weiterer Weg zu einem vertieften Verständnis eröffnet sich, indem die in Gemeinschaft und Gesellschaft angelegten Strukturunterscheidungen erneut entfaltet werden, um jene Qualitäten des menschlichen Miteinanders sichtbar zu machen, auf denen pädagogische Vollzüge und Mentoring wesentlich beruhen. Zur gedanklichen Einbettung lässt sich noch kritisch festhalten, dass beim Erscheinen dieser ›geisteswissenschaftlichen Strukturtheorie des Miteinanders‹ im Jahr 1887 noch keine Soziologie und Sozialwissenschaft in unserem heutigen Verständnis existierte und etwa die *The Sociological Society* im Jahr 1903 sowie die *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* erst 1909 gegründet wurden. Eine Bezeichnung von Tönnies (1887) als Soziologe würde demnach eine interpretative Zuschreibung und eine Überdehnung darstellen. Sichtbar wird jedoch damit, dass geisteswissenschaftliche Verfahren den späteren qualitativen und quantitativen Herangehensweisen der Sozialwissenschaft vorausgehen, denn ohne ein kohärentes und korrespondierendes Begriffsverständnis und ohne das Nachvollziehen von Typenbildungen und begrifflichen Analysen hätten die Sozialwissenschaften weder untersuchbare Ausdrücke noch eine Differenzierbarkeit ihrer Phänomene. Andernfalls würden sie einer ständigen Beliebigkeit wissenschaftlicher Bezeichnungen unterliegen, was sich in aktuellen Studien und in der Verwendung von Begrifflichkeiten oftmals offenbart. Dieser Hinweis gewinnt für das Mentoring nun eine besondere Relevanz, weil jede pädagogische Begleitung auf solchen häufig vergessenen Differenzierungen beruht und ohne diese weder Beziehung noch Resonanz noch gemeinsames Lernen angemessen begriffen werden können. Gerade auch die heutige „wissenschaftliche Terminologie pflegt [...] vielerlei Ausdrücke wie Gemeinschaft und Gesellschaft oder auch Daten und Information] ohne Unterscheidung nach Belieben zu

verwechseln“ (Tönnies, 1887, S. 3–4). Studien, die jedoch hinter diese Phänomenbeschreibungen von Tönnies zurückgehen oder bloß Definitionen anbieten, verlieren sowohl begriffliche Schärfe als auch die Möglichkeit, differenzierbare Bildungsphänomene zu erfassen. Ohne geisteswissenschaftliche Aufklärung verflachen Phänomene bloß zu Datenobjekten und werden als Bildungswirklichkeiten nicht erkennbar.

Die lebendige Verbindung zwischen Menschen wird von Tönnies (1887, S. 3) „entweder als reales und organisches Leben begriffen, dies ist das Wesen der Gemeinschaft“ oder als abstrakte „ideale und mechanische Bildung, dies ist der Begriff der Gesellschaft“ (S. 3). Die Idee der Gesellschaft meint im „socialen und politischen Sinne“ (S. 5) ein „mechanisches Aggregat“ im „Zustande der Ruhe“ (S. 46), das aus voneinander „getrennten Individuen“ (S. 52) besteht. In Gemeinschaft „mit den Seinen befindet man sich [jedoch] von der Geburt an“ (S. 4) und findet in der „Gemeinschaft des Blutes“ (S. 16) und der „Gemeinschaft des Ortes“ auch durch das „Zusammen-Wohnen“ seinen ersten Ausdruck. Ebenso geht es um die „Gemeinschaft des Geistes“ im Sinne des „Miteinander-Wirken[s]“ sowohl „im Raume wie in der Zeit“. Gemeinschaft beruht auf mütterlicher und väterlicher Beziehung, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundschaft sowie auf „verbindende[r] Gesinnung“ (S. 22). Gerade das „Verständnis ist der einfachste Ausdruck für das innere Wesen und die Wahrheit allen echten Zusammenlebens, Zusammenwohnens und Wirkens“ (S. 25), was wiederum auf der „Würde der Weisheit“ (S. 20) als Wesensqualität der Gemeinschaft beruht.

Gemeinschaft zeigt sich daher nicht nur durch das Miteinander-Wirken-Können, sondern durch die Fähigkeit, Differenzen zu tragen, ohne sie bloß aufzulösen. Gemeinschaft und Gesellschaft erscheinen also sowohl als Kategorien als auch als Grundgestalten menschlicher Verbundenheit und Bezogenheit. Daher wird alltagssprachlich nach Tönnies (1887, S. 4) eher vor der „schlechte[n] Gesellschaft“ und nicht vor der „schlechte[n] Gemeinschaft“ gewarnt, was „dem Sprachsinne zuwider“ wäre. Zugleich ist Gemeinschaft niemals als ›Verschmelzung‹ zu verstehen, sondern als Bewahrung von Vielfalt und Diversität, wobei Vielfalt die Unterschiedlichkeit der Personen und Lebensformen bezeichnet, während Diversität deren Akzeptanz und Anerkennung innerhalb gemeinschaftlicher Zusammenhänge meint. Anerkennung geht hier über bloße Akzeptanz hinaus und erfordert eine aktive, relationale Bezugnahme. Gemeinschaften besitzen einen grundsätzlichen Pluralismus, da sie von Unterschiedlichkeit getragen werden, ähnlich wie Familien von der Verschiedenheit ihrer Angehörigen geprägt sind. Moderne Gesellschaften tendieren hingegen im individuellen wie im sozialen Moment sowohl zu homogenen Gebilden als auch zu Scheingemeinschaften, die gerade in der Idee der Volksgemeinschaft populistisch ein Homogenitätsideal und eine Gleichförmigkeit verbergen. Dies zeigt sich nicht nur im Sozialen, sondern auch im Individuellen, weil das auf Vereinzelung beruhende Gesellschaftsverständnis dazu strebt, Menschen in gleichförmige Funktionslogiken, Rollen und Erwartungen zu überführen. Dadurch verdichten sich Vielfältiges und Eigentümliches paradoxerweise erneut zu einem homogenisierten Gefüge. Die Gleichförmigkeit entsteht damit nicht trotz, sondern aufgrund einer *sozialen* Gleichschaltung im Modus der Vereinzelung. Der Gemeinsinn in der Gemeinschaft beruht demgegenüber auf der Akzeptanz *und* Anerkennung von Vielfalt und Diversität sowie auf einem Teilhaben am Gemeinsamen, wodurch Integration und Inklusion erst ermöglicht werden.

Person und Individuum als anthropologische Differenz

Von diesem Hintergrund führt der Weg weiter zu jenem grundlegenden Unterschied, der den Menschen im Verhältnis zu Gemeinschaft und Gesellschaft selbst betrifft, nämlich zu der Differenz zwischen der Idee der Person und der des Individuums. Denn die Weise, in der Menschen sich in Gemeinschaften bilden, Resonanz entfalten oder in gesellschaftlichen Formen von Kontakten auftreten, verweist auf unterschiedliche Modi des Mensch-Seins. Wie der geisteswissenschaftliche Rückgang zeigt, lässt sich diese Verschiedenheit nicht ohne jene Betrachtung denken, die sich auch in der *Bildungsethik* zwischen ›Person‹ als Ausdrucksphänomen und ›Individuum‹ als Selbstbezug entfaltet (Wiesner, 2025b). Erst diese Unterscheidung macht verständlich, warum Mentoring sich auf personale Ausdrucks-, Darstellungs- und Entwicklungsprozesse bezieht und nicht auf das Individuum im Sinne von Individualisierungstendenzen. Kritisch adressiert wird im Beitrag nicht Individualität oder Autonomie an sich, sondern jede Überhöhung des Individuums zu einer isolierten Selbstfigur und selbstbezüglichen Haltung, durch die relationale Beziehungen und Bindungen auch marginalisiert werden.

In überaus korrespondierender Weise unterscheidet auch Urie Bronfenbrenner (1979/1993, S. 29) in seiner *Ökologie der Entwicklung* zwischen „der Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft“ und der sich in „Entwicklung begriffene[n] Person“ (S. 24), die im Mikro und Mesosystem vielfältige „Wechselbeziehungen“ erfährt, innerhalb derer sich die pädagogischen Beziehungen und Situationen des Lernens ereignen. Der Struktur des Mikrosystems entspricht der Lebensbereich als jener Ort, an dem ein Mensch tatsächlich direkte Interaktionen mit anderen enaktiv eingehen kann. Das Mesosystem umfasst nach Bronfenbrenner (1992) wiederum die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen sich eine sich entwickelnde Person unmittelbar und aktiv noch beteiligen kann. Das Individuum befindet sich hingegen innerhalb der Muster und Ordnungen des sozialen Austauschs im Makrosystem, das als gesellschaftlicher Entwurf und sozialer Kontext zu verstehen ist. Wird also das Individuum in Bronfenbrenners Theorie an die Stelle der sich entwickelnden Person gesetzt, verliert das Strukturmodell seinen ökologischen Charakter und wird zu einer reduzierten, gesellschaftlich normativen und rein symbolischen Version, die Bronfenbrenner in seinen Werken so nicht vertreten hat (Wiesner et al., 2024). Eine wesentliche Kritik an Formen der Schulentwicklung entfaltet Bronfenbrenner daran, dass Individuen in anonyme Strukturen gedacht werden, wodurch Formen der „Entfremdung“ (Alienation, S. 220) entstehen, also Zustände, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene keine sinnvollen und wechselseitigen Beziehungen insbesondere im Mesosystem erfahren. Der „Zusammenbruch“ (S. 220) erfolgt im Mesosystem durch das Wegfallen tatsächlicher Verbindungen und durch eine „allzu oft gleichgültigen oder ablehnenden Welt“ (S. 221). Damit wird deutlich, dass sich bei Bronfenbrenner eine Auslegung eröffnet, in der die Person als Entwicklungsphänomen erscheint, während das Individuum als gesellschaftlich normierte und symbolische Funktions-, Rollen- und Erwartungsfigur aufscheint.

Aus der Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft ergibt sich nun konsequent die Frage, in welcher Weise der Mensch im Mentoring gedacht wird: als Individuum innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen oder als Person, die förderlich fordernd und fordernd förderlich in gemeinschaftlich getragenen Wechselbeziehungen eine andere Person in ihrer Entwicklung unterstützt. Gerade diese Verschiedenheit bestimmt, was Mentoring leisten kann und worauf es sich richtet, denn die Struktur von Mentoring lässt sich nur verstehen, wenn klar ist, ob Beziehung funktional oder gemeinschaftlich, normativ oder resonant, mechanisch-funktionell oder personal

gedacht wird. In der vorliegenden Auslegung setzt Mentoring dementsprechend nicht am gesellschaftlich-funktionalisierten Verständnis vom Individuum an, sondern an der sich entwickelnden Person, die in gemeinschaftlichen Resonanzräumen wirkt und antwortet wie auch verantwortet. Damit wird jenes Verständnis von Person erneut sichtbar, das bereits in der historischen Figur des Mentors grundgelegt wurde. Diese personale Deutung wird durch Urie Bronfenbrenners ökologische Theorie bestätigt, insofern auch dort zwischen dem Individuum und der Person unterschieden wird, jedoch auch durch Alfred Adlers Hinwendung zum Gemeinschaftsgefühl gestützt sowie zugleich durch Jack Mezirows Theorie der Transformation bewährt.

Zur gedanklichen Vertiefung ist abermals ein Rückgang notwendig, um die Unterscheidung deutlicher zu gestalten. Die atomistische Figur des Individuums beruht mit Bezug auf Wiesner (2025b) auf der Vorstellung einer unteilbaren Einheit und somit auf Ciceros Übersetzung des griechischen ›átomos‹ (ἄτομος), also jener Idee, die das Unzerlegbare und in sich Geschlossene und Abgegrenzte bezeichnet. Die Idee der Person verweist demgegenüber nicht auf Unteilbarkeit, sondern auf ein relationales Verständnis des Menschen. Sie gründet im ›Antlitz‹ als dem Entgegenblickenden, jener Erscheinung, in der sich ein Mensch zeigt, offenbart, antwortet und verletzlich wird. Bereits Georges (1869) führt ›persona‹ nicht nur als Maske, sondern auch als Antlitz, Erscheinung und Charakter, sodass die Maske als geformte oder stilisierte Ableitung einer ursprünglichen Erscheinung verstanden werden kann. Aus dem Antlitz können daher jene Züge, Gestalten und Ausdrucksmomente hervorgehen, die in einer Maske nachgebildet, geschminkt oder festgehalten werden. Die Persönlichkeit entsteht damit nicht aus einer Maske, sondern die Maske trägt etwas von der ursprünglichen Erscheinung der Person weiter und macht sie als Nachformung des Antlitzes in bestimmter Weise sichtbar. Gerade aus dieser Rückführung auf das Antlitz und damit auf die Person wird verständlich, wie brüchig ein ausschließlich am Individuum orientiertes Gesellschaftsverständnis bleibt.

Mentoring in Spannungsfeldern

Aus diesen Perspektiven heraus wirkt die Analyse von Charbonnier (2022) sowohl erhellend als auch vertiefend, weil diese zeigen kann, dass der moderne Fortschrittsglaube, der maßgeblich das Individuum stärkt, zugleich jene gemeinschaftlichen und resonanten Bezüge schwächt, ohne die weder personale Entwicklung noch Mentoring gelingen kann. Zwar beruht vielerlei des Fortschritts moderner Gesellschaften auf der Stärkung der Rechte des Individuums, doch eine primär am autonomen Einzelnen orientierte Ausrichtung ist künftig verfehlt, weil sie die notwendige gemeinsame Handlungsfähigkeit ausblendet, die auch im Besonderen das Mentoring bestimmt. Gerade der Fortschrittsglaube in Bezug zum Individuellen und zur Individualisierung kann seine Versprechen nicht oder nicht mehr einlösen, da in modernen Gesellschaften durch Betonungen und Exklusivitäten immer wieder Individuen und soziale Kollektive in Konkurrenz geraten und sich Bildung, Leistung und Eigentumsverhältnisse zu Mechanismen der Distanzierung, Dehumanisierung sowie zu rivalisierenden und verdrängenden Wettbewerben verdichten, die Antworten brauchen (Wiesner, 2022). Dadurch können Menschen marginalisiert, unterdrückt oder ihrer Würde durch das Absprechen von Mündigkeit oder Verantwortung beraubt werden, weil sie nicht als Personen mit Ausdrucks- und Antwortfähigkeit erscheinen, sondern bloß als austauschbare Träger:innen gesellschaftlicher Funktionen und Rollen. Hierin zeigt sich auch die Differenz zwischen der Idee der Lehrperson und der Lehrkraft. Die Lehrperson verweist auf das personale Geschehen von Ausdruck, Darstellung, Beziehung und Verantwortung,

während die Lehrkraft die funktionale Seite eines in institutionelle und gesellschaftliche Abläufe eingebetteten Tätigkeitsvollzugs bezeichnet, in dem es nicht nur um Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung geht, sondern im Besonderen um die Fähigkeit, wirksamen, starken und rechenschaftspflichtigen Einfluss auf bestimmte Formen des Lernens zu nehmen.

Aus der Idee der modernen Gesellschaft erwächst sowohl die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit als auch der Anspruch, Ungleichgewichte zu vermeiden und Innovationen zu erhöhen, was gleichermaßen auf dem sogenannten ›positiven‹ Fortschritts- und Leistungsdenken beruht (Reckwitz, 2024). Hinzu tritt die neuere, moderne Erwartung, dass Individuen, gesellschaftliche Ordnungen, Organisationen, Institutionen und sogar Staaten ›resilienter‹ zu werden haben. Risiken, Störungen und mögliche Katastrophen werden dadurch vorweggenommen und in ein Steuerungsregime überführt, in dem Kontrolle, Vorsorge und eine grundsätzliche Skepsis ›negativ‹ leitend sind und Erwartungsnormen setzen. Resilienzlogiken können so verstanden werden, dass sie Erfahrungen verhindern, bevor sie stattfinden. Gerade hier zeigt sich, dass Mentoring sowohl solchen Resilienzlogiken als auch Wettbewerbsregimen grundlegend widerspricht. Mentoring wie auch Pädagogik brauchen einen Raum, in dem Störungen, Risiken und Widerfahrnisse nicht ausgeblendet werden, sondern als notwendige Erfahrungen gelten, durch die Mündigkeit, Urteilskraft und personale Ausdrucksfähigkeit hervorgehen. Eine übersteigerte Resilienzlogik würde diese widerfahrenden Momente im Vorhinein neutralisieren, sie glätten und damit jene Erfahrungen verhindern, ohne die sich weder Mündigkeit noch Antwortfähigkeit entwickeln kann. Eine einseitige Betonung von Vulnerabilität kann zu einer Haltung der Passivierung führen, die Herausforderungen vermeidet und damit Bewegungen der Entwicklung hemmt. Mentoring braucht demnach weder Kontrolle noch Überregulation oder Schonräume, sondern Mut, Orientierung, dialogische Verantwortung und Beruhigung.

Schluss: Mentoring als bildungsethische Praxis

Im Rückgang auf seine archäologischen, gemeinschaftsbezogenen und personalen Urgestalten zeigt sich Mentoring als pädagogische Gestalt, die auf Gemeinsinn, Prosozialität und Person-Sein beruht. Gegenüber wettbewerbsorientierten und resilienzlogischen Regimen moderner Gesellschaften kann Mentoring jene Erfahrungsräume offenhalten, in denen Störungen, Widerfahrnisse und Resonanzen zu Anlässen von Entwicklung, Mündigkeit und Verantwortung werden. In diesem Sinn lässt sich Mentoring auch als bildungsethische *und* sinnorientierte Praxis verstehen, die die Differenzen von Gemeinschaft *und* Gesellschaft sowie von Person *und* Individuum für professionelles pädagogisches Handeln fruchtbar macht. In dieser Grundlegung tritt der Gemeinsinn als tragendes Vermögen hervor, das der Gemeinschaft entstammt, in ihr gründet und sie prägt, indem es sich als prosoziale Haltung zeigt, die dem Gesellschaftlichen vorausliegt und erst jene Formen der Vergesellschaftung ermöglicht, in denen größere soziale Verbände konstruiert und Geselligkeit in spezifischen Spielformen hervorgebracht wird.

Für ein zeitgenössisches Verständnis bedeutet dies, Mentoring nicht primär als Methode, Programm oder bloßes Instrument zu begreifen, sondern als pädagogische Gestalt, die auf prosozialen, gemeinsinnorientierten und personalen, zugleich komplementären Beziehungen beruht. Mentoring verlangt professionelle Orientierung, dialogische Verantwortung und die Fähigkeit, Entwicklungsprozesse resonant und ver-antwortungsvoll zu begleiten.

Literatur

- Adler, A. (1933/2010). *Der Sinn des Lebens*. Fischer.
- Assmann, A., & Assmann, J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (deutsche Ausgabe 1993). Fischer.
- Brugger, W., & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch* (25. Aufl.). Alber.
- Charbonnier, P. (2022). *Überfluss und Freiheit: Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen*. Fischer.
- Fénelon, F. de S. de L. M. (1699/1831). *Les aventures de Telemaque, fils d'Ulysse* (Die Abenteuer des Telemach). Nast.
- Georges, K. E. (1869). *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hilfsmittel*. (Zweiter Band. K-Z). Hahn.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110.
- Reckwitz, A. (2024). *Verlust: Ein Grundproblem der Moderne*. Suhrkamp.
- Roscher, W. H. (Hrsg.). (1884). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Erster Band. Aba-Hysminos. Teubner.
- Schmitt-Maass, C. (2018). *Fénelons „Télémaque“ in der deutschsprachigen Aufklärung (1700–1832)*. De Gruyter.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als Empirischer Culturformen*. Fues.
- Vollmer, W. (1836). *Wörterbuch der Mythologie aller Nationen*. Hoffmann.
- Voss, J. H. (1843). *Homers Odyssee*. Übersetzt von Joh. Heinr. Voss. Müller.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969/2011). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Huber.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (Band 10, S. 85–111). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Wiesner, C. (2020b). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (Band 10, S. 213–241). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

- Wiesner, C. (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz: Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2025a). Phenomenogistic Exploration of Relational Understanding of Care: Phenomenological Insights into Caring Relations through Emotions and Empathy. In S. Breit, M. Schratz, & K. A. Zechner (Hrsg.), *Caring Culture. Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik* (S. 53–110). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2025b). Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik: Zur Archäologie und Morphologie von Bildung \rightleftharpoons Ethik. In S. V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 37–59). Klinkhardt.
- Wiesner, C., Dammerer, J., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies: Insights from Ecological Structures. *R&E-SOURCE*, 11(3), 150–192. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1340>
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten.* (Band 14, S. 101–127). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Zu den Autoren

HS-Prof. MMag. Dr. Christian WIESNER studierte Erziehungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft sowie Kultur- und Gesellschaftswissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und absolvierte das Fachspezifikum Integrative Therapie an der Donau-Universität Krems. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Phänomenologie der Pädagogik, in Lehr-Lern-Kulturen, der Beziehungspädagogik, der Entwicklungspädagogik, der Pädagogik der Begleitung, der Pädagogik der Diversität sowie in empirischen Methoden und der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Lukas PRENNER, BEd. MEd., absolvierte sein Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Darüber hinaus erwarb er einen Masterabschluss mit dem Schwerpunkt ›Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten‹, der seinen Fokus auf die qualitätsvolle Unterstützung angehender Lehrpersonen im Übergang in die Berufspraxis markiert. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Didaktik der Mathematik der Primarstufen- und Sekundarstufenpädagogik, insbesondere im Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsgestaltung, professionelle Begleitung von Lehrpersonen sowie die nachhaltige Weiterentwicklung mathematikdidaktischer Lehr-Lern-Prozesse, unter anderem durch die Gestaltung von Lernvideos.

Katharina Resch

Einleitung zum Themenschwerpunkt Quereinstieg in den Lehrberuf

Aktuelle Forschung zu alternativ qualifizierten Lehrpersonen durch den Quereinstieg in Österreich. Ein Themenheft zur Bestandsaufnahme.

Der derzeitige erhöhte Bedarf an qualifizierten Lehrkräften ist sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der nationalen und internationalen Bildungsforschung ein zentrales Thema. Zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen verfolgen das Ziel, den Lehrer*innenberuf attraktiver zu gestalten und neue Personengruppen für diesen Beruf zu gewinnen. Während zuvor bereits die Möglichkeit eines alternativen Einstiegs über Sonderverträge bestand, wurde im Schuljahr 2022/23 in Österreich erstmals ein strukturierter, qualifizierter Quereinstieg eingeführt. Dieser ermöglicht es Personen, die kein Lehramtsstudium, aber ein Studium abgeschlossen haben und über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, in den Beruf einzusteigen, wenn sie sich für den Quereinstieg zertifiziert haben.

Ziel des vorliegenden Themenhefts in *Erziehung und Unterricht* 3-4/2026 ist eine kompakte, wenn auch nicht vollständige, Darstellung der aktuellen Forschung zum Quereinstieg in Österreich. Die Reihenfolge der Beiträge folgt dabei der Chronologie der beruflichen Entwicklung der Quereinsteigenden: (1) Berufswechsel, (2) Studium im Quereinstieg, (3) Berufseinstieg und (4) weiterführende Perspektiven. Das Themenheft gliedert sich in diese Abschnitte und umfasst neun thematisch fokussierte Beiträge, die die aktuelle Forschung aus allen Bundesländern in Österreich diesbezüglich auf den Punkt bringen. Zwei Beiträge befassen sich mit dem (1) *Berufswechsel* von Quereinsteigenden in den Lehrberuf. Marion Reindl und Haliemah Mocevic befassen sich in Beitrag 1 „Nicht Notlösung, sondern Werteentscheidung“ mit der Bedeutung der Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf für die Berufswahlmotive quereinsteigender Lehrpersonen. Es scheint keine Evidenz dafür zu geben, dass Quereinsteigende, die im vorigen Beruf unzufrieden gewesen sind, den Quereinstieg als opportunistische Notlösung wählen. Vielmehr zeigt die Studie mit 107 Quereinsteigenden aus ganz Österreich wertebasierte Motive für den Berufswechsel. In Beitrag 2 „Fachlich kompetent, pädagogisch motiviert – Quereinsteiger:innen im Lehrer:innenberuf“ zeigen Claudia Schneider und Sabine Zenz, dass Quereinsteigende über eine hohe intrinsische Motivation, ausgeprägte Lernbereitschaft und starke Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, zugleich aber gezielte Unterstützung benötigen, um pädagogische Routinen zu entwickeln. Weitere zwei Beiträge befassen sich mit dem (2) parallelen *Studium* von Quereinsteigenden. Beitrag 3 von Gabriele Beer, Rudolf Beer und Isabella Benischek vergleicht Überzeugungen von Quereinsteigenden und regulären Lehramtsstudierenden im Verbund Nord-Ost. Quereinsteigende haben eine signifikant höhere subjektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ein geringeres Belastungserleben als reguläre Studierende. Manuela Gamsjäger, Jana Groß Ophoff, Michael Himmelsbach, Christoph Weber und Anne Frey widmen sich in Beitrag 4 dem Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr. Sie untersuchen vor allem die Zusammenhänge zwischen den Anforderungen des Studiums, der Studierendenzufriedenheit und der damit verbundenen Abbruchsneigung.

Vier Beiträge befassen sich insgesamt mit dem (3) *Berufseinstieg* von Quereinsteigenden. In Beitrag 5 widmen sich Melanie Gürentz und Claudia Mair dem Quereinstieg in die Lehrer:innenrolle durch Motivation, Selbstwahrnehmung und berufliche Identifikation und präsentieren eine Mixed-Methods-Studie mit Daten aus Tirol und der Steiermark. Sie besprechen Übergangserfahrungen von Quereinsteigenden beim Berufswechsel und die Zusammenhänge zwischen beruflicher Motivation, wahrgenommener Unterstützung und subjektiver beruflicher Selbstwahrnehmung. Auch der Transfer beruflicher Vorerfahrungen in den Unterricht wird diskutiert. Claudia Weinzettl befasst sich in Beitrag 6 mit dem Mentoring als förderliche Onboarding-Maßnahme für quereinsteigende Lehrpersonen in Niederösterreich. Sie argumentiert, dass Mentor:innen – neben dem Kollegium und der Schulleitung – eine zentrale Unterstützungsstruktur für Quereinsteigende darstellen und Integrations- sowie Professionalisierungsverläufe insbesondere dann stabilisieren, wenn eine hohe Betreuungsqualität gegeben ist. David Kemethofer, Anne Frey, Herbert Neureiter und Gabriele Beer berichten in Beitrag 7 über die professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sie beantworten die Fragen, wie Quereinsteigende ihre professionellen Kompetenzen selbst einschätzen und wie begleitende Mentor:innen im Berufseinstieg diese bewerten. Den Abschluss dieses Kapitels markiert Beitrag 8 von Katharina Resch und Hannah Ladendorfer mit einer qualitativen Studie zu Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden aus Oberösterreich. Quereinsteigende stoßen im Berufseinstieg sowohl auf ablehnende als auch auf skeptische Einstellungen im Kollegium, aber überwiegend auf befürwortende Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihnen eine gute Integration ins Kollegium ermöglichen.

Der dieses Themenheft beschließende Beitrag 9 mit (4) *weiterführenden Perspektiven* „Quereinstieg neu denken. Strukturierte Unterstützung als Schlüssel zur Professionalisierung in der Allgemeinbildung“ von Sabine Zenz stellt das 3x3-Supportmodell vor, das in insgesamt neun Handlungsfeldern Möglichkeiten der strukturierten Unterstützung aufzeigt.

Die aktuelle Forschung ist regional gut verteilt, aber überwiegend quantitativ ausgerichtet und theoriearm. Sie befasst sich mit der beruflichen Entwicklung von Quereinsteigenden im Berufswechsel, im Studium und beim Berufseinstieg. Die hier versammelten Beiträge stehen exemplarisch für das breite Spektrum an Studien, auf deren Basis sich der Quereinstieg weiterdenken und gestalten lässt. Mit den hier zusammengetragenen Ergebnissen soll das Themenheft über die bloße Rezeption hinausgehen und einen aktiven Diskurs über den Quereinstieg anregen. Denn dieser ist mittlerweile ein dynamisches Forschungsfeld, das fortlaufenden Veränderungen unterworfen ist. Entsprechend versteht sich das vorliegende Themenheft nicht als abschließende Antwort, sondern als Einladung zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Quereinstieg und als Synthese bisheriger Forschung in Österreich.

Zur Autorin

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

Marion Reindl & Haliemah Mocevic

Nicht Notlösung, sondern Werteentscheidung

Der Zusammenhang der Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf mit Berufswahlmotiven von Quereinsteigenden in die Lehrtätigkeit

Zusammenfassung

Aufbauend auf dem Anforderungs-Ressourcen-Modell und der Stresstheorie untersucht die vorliegende Studie, welche Rolle die Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf für ausgewählte Berufswahlmotive bei quereinsteigenden Lehrpersonen spielt. In einer Stichprobe von N = 107 quereinsteigenden Lehrpersonen zeigten die Analysen, dass die Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf in keinem Zusammenhang mit der Gelegenheit zum Berufswechsel, mit Motiven des persönlichen Nutzens sowie der Dimension Beitrag zur Gesellschaft leisten stand. Positive Zusammenhänge ergaben sich mit wertorientierten Motiven, wie dem intrinsischen Wert, der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und dem Motiv, sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken. Die Befunde sprechen damit gegen einen Push-Mechanismus und vielmehr für selektive Pull-Effekte. Praktisch unterstreicht dies die Relevanz von ressourcenorientierten Angeboten, die wertorientierte Motivlagen von Quereinsteigenden stärken.

Einleitung

Quereinsteigende Lehrpersonen gewinnen in Österreich immer mehr an Bedeutung. Sie bringen berufliche Vorerfahrungen mit, die ihre Motivation für den Wechsel in die Lehrtätigkeit prägen (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Um diese Berufsentscheidungen besser zu verstehen, beleuchtet der vorliegende Beitrag die Berufswahlmotive von Quereinsteiger*innen in Verbindung mit ihren Erfahrungen im früheren Beruf. Die Entscheidung für den Lehrberuf lässt sich theoretisch durch das FIT-Choice-Modell (*Factors Influencing Teaching Choice*; Watt & Richardson, 2007) und dessen Erweiterung für Quereinsteigende (Berger & D'Ascoli, 2012) erklären. Bisher ist jedoch kaum untersucht, welche Rolle berufliche Vorerfahrungen außerhalb des schulischen Kontexts für diese Berufswahlmotive spielen. Auf Basis des Anforderungs-Ressourcen-Modells (Demerouti et al., 2001) und der Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984) untersucht die vorliegende Studie den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf und ausgewählten Berufswahlmotiven, wie wertgeleitete und opportunistische Motive. Die Fragestellungen werden mittels einer populationsbasierten, bundesweiten Stichprobe bei Quereinsteigenden, die am Beginn ihrer Induktionsphase stehen, untersucht.

Theorie

Berufswahlmotive von quereinsteigenden Lehrpersonen

Das Fit-Choice-Modell (Watt & Richardson, 2007) erklärt die Wahl des Lehrer*innenberufs über unterschiedliche Berufswahlmotive, die sich auf die primäre Motivation für die Wahl der Lehrtätigkeit beziehen. Neben berufsbezogenen Überzeugungen in die eigenen Fähigkeiten werden Wertekomponenten für die Wahl der Lehrtätigkeit integriert, wie (1) der intrinsische Wert, der sich auf das Interesse und die Freude an der Tätigkeit bezieht, (2) der soziale Nutzen, wie z.B. soziale Benachteiligung aufheben, einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten oder die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und (3) der persönliche Nutzen, der sich auf Aspekte wie berufliche Sicherheit und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bezieht (Watt & Richardson, 2007). Für die Lehrpersonengruppe von Quereinsteiger*innen wurde das Modell um die Dimension Gelegenheit zum Berufswechsel erweitert (Berger & D'Ascoli, 2012). Sie beschreibt eine passive Motivation, bei der die Möglichkeit, Lehrperson zu werden, als situative Chance für den Berufswechsel genutzt wird (Berger & D'Ascoli, 2012). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Quereinsteiger*innen insbesondere durch intrinsische Motive, den Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und dem Willen, einen sozialen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, motiviert sind. Dimensionen des persönlichen Nutzens sind im Vergleich geringer ausgeprägt, wengleich Aspekte wie Jobsicherheit und Zeit für die Familie weiterhin eine wichtige Rolle spielen (Berger & D'Ascoli, 2012; Kristmansson & Fjellstörn, 2022). Die Gelegenheit zum Berufswechsel wird ebenfalls hoch eingeschätzt (Berger & D'Ascoli, 2012).

Die Befunde zeigen zudem, dass Quereinsteigende mit unterschiedlich stark ausgeprägten Motiven in den Lehrberuf starten (Berger & D'Ascoli, 2012; Kristmansson & Fjellstörn, 2022). Das FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson, 2007) bietet hierfür bereits verschiedene Erklärungsmöglichkeiten, wie Sozialisationserfahrungen in Form von Prägungen durch die eigene Schulbiografie und bedeutsame Bezugspersonen sowie frühere Lehrerfahrungen. Erste Befunde weisen darauf hin, dass diese Dimensionen auch bei Quereinsteigenden eine zentrale Rolle für deren Berufswahlmotive spielen (Berger & D'Ascoli, 2012; Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023). Allerdings berücksichtigt das FIT-Choice-Modell bislang nur unzureichend die Rolle beruflicher Vorerfahrungen. Für Quereinsteigende können jedoch gerade die Erfahrungen aus ihrem früheren Hauptberuf von zentraler Bedeutung sein, die ihre Motive für die Wahl der Lehrtätigkeit beeinflussen.

Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf und ihre Bedeutung für Berufswahlmotive

Arbeitszufriedenheit beschreibt eine evaluative Gesamtbeurteilung der eigenen Arbeit, die auf affektiven Erfahrungen und Überzeugungen über die Arbeit basiert (Weiss, 2002). Nach dem Anforderungs-Ressourcen-Modell (Demerouti et al., 2001) kann die Zufriedenheit im Beruf als Ergebnis des Zusammenspiels von Anforderungen und Ressourcen verstanden werden und stellt somit eine zentrale Voraussetzung für Entscheidungen im Rahmen eines Berufswechsels dar. Danach deutet eine hohe Zufriedenheit auf ausreichend Arbeitsressourcen hin, wohingegen eine geringe Zufriedenheit mit einem erhöhtem Stresslevel einhergeht, da Anforderungen als überwiegend belastend und Ressourcen als unzureichend bewertet werden (Lesener et al., 2019; Schulte et al., 2021; Chang et al., 2023). Basierend auf der Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984; Sarmiento et al., 2024) und Forschungsbefunden (Abtelmoteleb, 2019; Chen et al., 2025; Podlesek et al., 2021) lässt sich annehmen, dass Stress Entscheidungsprozesse beeinflusst. Unter hohem Stress reduzieren sich kognitive Ressourcen und der Aufmerksamkeitsfokus verengt

sich. Menschen tendieren dann zu Entscheidungen, die auf eine möglichst schnelle Entlastung abzielen (Auer-Rizzi, 1998; Yu, 2016). Übertragen auf die Berufswahlmotive lässt sich annehmen, dass eine geringe Arbeitszufriedenheit und das damit verbundene Stressniveau weniger reflektierte, kurzfristig orientierte Entscheidungen begünstigt. Die Gelegenheit zum Berufswechsel wird demnach als eine schnelle Entlastung gesehen. Gleichzeitig reduziert Stress die kognitive Kapazität für bewusste, wertebasierte Entscheidungen (Auer-Rizzi, 1998; Yu, 2016). Somit führt eine niedrigere Arbeitszufriedenheit dazu, dass Wertedimensionen (z.B. sozialer Nutzen) weniger stark gewichtet werden.

Erste korrelative Befunde von Berger und D'Ascoli (2012) weisen darauf hin, dass die Zufriedenheit im vormaligen Beruf einen positiven Zusammenhang mit dem Motiv der Arbeit mit Jugendlichen und einen negativen Zusammenhang mit dem Motiv, Zeit für die Familie zu haben, aufweist. Coppe et al. (2021) zeigten in Profilanalysen, dass die Berufswahlmotive im Zusammenhang mit der Zufriedenheit im vormaligen Beruf unterschiedlich stark ausgeprägt waren. In den drei gefundenen Profilen waren beim 'finally found my calling'-Profil Jobzufriedenheit, alle Wertedimensionen und die Gelegenheit zum Berufswechsel hoch ausgeprägt. Bei den 'Indifferenten' war die Jobzufriedenheit durchschnittlich ausgeprägt, die Wertedimensionen und die Gelegenheit zum Berufswechsel jedoch unterdurchschnittlich. Im Profil der 'Escapisten' waren insbesondere soziale Nützlichkeitswerte und die intrinsische Motivation geringer ausgeprägt, bei vergleichsweise hoher Ausprägung der Gelegenheit zum Berufswechsel. Zusammenfassend lassen die Ergebnisse der Studien darauf schließen, dass die Zufriedenheit im vormaligen Beruf Zusammenhänge mit den Berufswahlmotiven aufweist. Allerdings wurden in beiden Studien quereinsteigende Lehrkräfte nach Jahren der Berufstätigkeit befragt bzw. verschiedene Berufsjahre kombiniert. Gerade für den Berufseinstieg und mögliche Motivlagen fehlt bislang ein fundiertes Verständnis darüber, wie frühere Arbeitserfahrungen und die daraus resultierende Zufriedenheit mit Entscheidungen für einen beruflichen Wechsel in die Lehrtätigkeit zusammenhängen.

Zielsetzung der Studie

Aus den theoretischen Annahmen lassen sich folgende Hypothesen für den Zusammenhang der Zufriedenheit im vormaligen Beruf mit den Berufswahlmotiven ableiten:

Hypothese 1: Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf und der Gelegenheit zum Berufswechsel.

Hypothese 2: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf und den Wertedimensionen (intrinsischer Wert, Dimensionen des sozialen und persönlichen Nutzens).

Die vorliegende Studie geht damit über bestehende Forschungsarbeiten hinaus. Berufswahlmotive und ihr Zusammenhang mit beruflichen Vorerfahrungen werden unabhängig von schulischen Praxiserfahrungen analysiert, da ausschließlich Quereinsteigende zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit betrachtet werden. Zudem werden die Forschungsfragen anhand einer österreichweiten, populationsbasierten Stichprobe untersucht, was ein umfassenderes Verständnis ihrer spezifischen Situation ermöglicht.

Methode

Durchführung und Stichprobe

Die vorliegende Studie ist Teil eines bundesweiten Forschungsprojekts 'QLer Beruf – Quereinstieg in den Lehrberuf', welches Berufseinsteiger*innen in die Lehrtätigkeit zu Beginn des Schuljahres 2025/26 hinsichtlich deren Berufswahlmotiven, Persistenz und Belastungserleben befragt. Das Projekt wird vom Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank gefördert. Für die vorliegende Studie wurde der erste Messzeitpunkt herangezogen, der bereits zu Beginn des Schuljahres 2025/26 durchgeführt wurde. Die Befragung war als Onlineumfrage konzipiert und wurde zentral über die Bildungsdirektionen der jeweiligen Bundesländer ausgeschickt. Die Lehrpersonen hatten zwei Wochen Zeit daran teilzunehmen. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Universität Salzburg genehmigt (Votum: GZ 32/2025). Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und durch eine Nicht-Teilnahme sind den Personen keinerlei Nachteile entstanden.

Die Kernstichprobe für die vorliegende Studie besteht aus $N = 107$ quereinsteigenden Lehrpersonen aus ganz Österreich (Wien 24,3%; Oberösterreich 16,8%; Vorarlberg 14%; Niederösterreich 11,2%; Kärnten 10,3%; Tirol 8,4 %; Steiermark 8,4%; Salzburg 5,6%; Burgenland 0,9 %) mit einem Anteil von 62,6 % weiblichen Lehrpersonen. Das durchschnittliche Alter beträgt 39,3 Jahre ($SD = 9,07$). Der überwiegende Anteil ist an einem Schulstandort (91,6%) tätig. Die Stichprobe repräsentiert zudem eine Verteilung auf alle Schulstufen (Primarstufe = 7,7%; Sekundarstufe I = 59,6%; Sekundarstufe II = 29,0%; beide Sekundarstufen gleichermaßen = 1%).

Erhebungsinstrument

Berufswahlmotive

Die Berufswahlmotive wurden mit einer adaptierten deutschen Fassung des FIT-Choice-Instruments erhoben (Watt & Richardson, 2007; Berger & D'Ascoli, 2012). Jedes Item wurde mit dem Itemstamm „Ich will als Lehrkraft arbeiten, weil ...“ eingeleitet. Der intrinsische Wert wurde mit drei Items erfasst (Beispielitem: „... mich der Lehrberuf interessiert.“). Der soziale Nutzen wurde anhand von drei Teildimensionen erhoben: Soziale Benachteiligung aufheben (3 Items, Beispielitem: „... ich sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen beim Lernen helfen möchte.“), Beitrag für die Gesellschaft leisten (3 Items, Beispielitem: „... ich als Lehrperson einen wertvollen sozialen Beitrag leisten kann.“) sowie Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (3 Items, Beispielitem: „... ich einen Beruf ausüben möchte, bei dem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht.“). Der persönliche Nutzen wurde durch zwei Teildimensionen erfasst: Berufliche Sicherheit (3 Items, Beispielitem: „... ich als Lehrperson eine sichere Stelle habe.“) und Vereinbarkeit von Familie und Beruf (5 Items, Beispielitem: „... sich meine Arbeitszeiten gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren lassen.“). In Erweiterung des Instruments für die Quereinsteigenden (Berger & D'Ascoli, 2012) wurde die Gelegenheit zum Berufswechsel mit drei Items erfasst (Beispielitem: „... sich mir die Gelegenheit, als Lehrperson zu arbeiten, angeboten hat.“). Alle Items wurden auf einer 7-stufigen Skala von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 7 (sehr wichtig) beantwortet. Die Reliabilitäten sind durchwegs gut bis sehr gut (siehe Tabelle 1).

Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf

Die Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf wurde mit drei Items erfragt. Die Items sind eigens dafür formuliert worden, die überwiegend emotionalen Komponenten der Berufszufriedenheit zu erfassen (Beispielitem: „...war ich in meinem vorherigen Beruf zufrieden.“). Jedes Item wurde mit der Formulierung „Zum Zeitpunkt des Wechsels meiner hauptberuflichen Tätigkeit in den Beruf als Lehrperson...“ eingeleitet. Alle Items wurden auf einer 7-stufigen Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme völlig zu) beantwortet. Die Reliabilität der Skala ist gut (Tabelle 1).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Zufriedenheit	4.56	1.52	(.79)							
2. Intrinsischer Wert	6.30	0.84	.26	(.85)						
3. Berufliche Sicherheit	4.76	1.60	.11	.02	(.93)					
4. Vereinbarkeit Familie/Beruf	4.07	1.74	.13	.14	.37*	(.91)				
5. Benachteiligung aufheben	6.14	0.94	.17	.34*	.01	-.06	(.90)			
6. Beitrag Gesellschaft	5.80	1.19	.10	.27*	.02	-.14	.47*	(.82)		
7. Arbeit Kinder/Jugendliche	5.99	1.10	.23	.59*	-.04	.16	.39*	.30*	(.89)	
8. Gelegenheit Berufswechsel	4.20	1.74	-.02	-.13	.41*	.28*	-.03	-.12	.07	(.85)

Anmerkung: * = 95%-Konfidenzintervall

Tabelle 8: Deskriptive Ergebnisse und Korrelationen (N = 107)

Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich), die Lehrpersonengruppe (1 = Quereinsteigende mit Zertifizierung, 2 = Teach for Austria Fellow) und die Vertragssituation im vormaligen Beruf (1 = unbefristet, 2 = befristet) berücksichtigt.

Analysen

Die hypothesenprüfenden Analysen wurden mit MPlus (Muthén & Muthén, 2017) durchgeführt. Fehlende Werte aufgrund von Item-Non-Response (< 1%) wurden mithilfe von Little's MCAR-Test auf die MCAR-Annahme geprüft, $\chi^2(7, n = 107) = 8.19, p = .316$. Anschließend wurden die Parameter mit dem ML-Schätzer auf Basis der verfügbaren Daten geschätzt, was den Bias der Parameterschätzungen reduziert (Arbuckle, 1996).

Für die Testung der Hypothesen wurde ein Modell spezifiziert, in dem die Berufswahlmotive als abhängige Variablen und die Zufriedenheit im vormaligen Beruf als Prädiktor modelliert wurden, kontrolliert für Geschlecht, Vertragssituation und Lehrpersonengruppe. Aufgrund von Deckeneffekten in den Dimensionen der Berufswahlmotive und der Verletzung der Normalverteilungsannahme wurden die Effekte mittels bias-korrigiertem Bootstrapping auf Signifikanz geprüft (Asparouhov & Muthén, 2023). Dieses Vorgehen erlaubt eine Schätzung der Effekte unabhängig von Normalverteilungsannahmen (Mooney & Duval, 1993). Für die Signifikanzprüfung (95%-Konfidenzintervall) wurden 5000 Resamples durchgeführt, um die Verteilungsschätzungen der Modellparameter zu berechnen.

Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigte sich, dass sowohl die Zufriedenheit im vormaligen Beruf als auch die Berufswahlmotive über dem Skalenmittelwert als hoch in ihrer Wichtigkeit eingeschätzt wurden. In den Korrelationsanalysen zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge der Zufriedenheit im vormaligen Beruf mit den Berufswahlmotiven.

Die Ergebnisse der hypothesenprüfenden Analysen sind in Tabelle 2 dargestellt. Erwartungsgemäß zeigte sich, dass die Zufriedenheit im vormaligen Beruf einen positiven Zusammenhang zum intrinsischen Wert sowie zu den Teildimensionen des sozialen Nutzens soziale Benachteiligung aufheben und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat. Je höher die Zufriedenheit im vormaligen Job ist, desto höher werden auch die Motive in Bezug auf den intrinsischen Wert und die genannten Teildimensionen des sozialen Nutzens eingeschätzt. Entgegen den Erwartungen zeigten sich keine Zusammenhänge mit den Teildimensionen des persönlichen Nutzens berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ebenso bestand kein Zusammenhang mit der Teildimension des sozialen Nutzens Beitrag für die Gesellschaft leisten. Entgegen den Erwartungen zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit im vormaligen Beruf und dem Motiv, den Berufswechsel als Gelegenheit wahrzunehmen.

Bei den Kontrollvariablen zeigte sich, dass das Geschlecht ausschließlich für das Motiv der beruflichen Sicherheit eine Rolle spielt. Weibliche Lehrpersonen schätzten dieses Motiv als wichtiger ein als männliche Lehrpersonen. Des Weiteren zeigte sich, dass die Lehrpersonengruppe Teach for Austria Fellows die berufliche Sicherheit geringer und das Motiv Benachteiligung aufzuheben höher als Quereinsteigende mit Zertifizierung einschätzten. Für die Vertragssituation zeigten sich keinerlei signifikante Zusammenhänge mit den Berufswahlmotiven.

	Intrinsischer Wert		Berufliche Sicherheit		Vereinbarkeit Familie/Beruf		Benachteiligung aufheben		Beitrag Gesellschaft		Arbeit Kinder/Jugendliche		Gelegenheit Berufswechsel	
	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI
ZF	.28	 [.00;.54]	-.04	[-.24;.17]	.03	[-.16;.22]	.28	 [.04;.47]	.15	[-.06;.34]	.29	 [.01;.53]	-.08	[-.30;.15]
GS	.13	[-.07;.23]	-.20	 [-.39;-.01]	.05	[-.12;.23]	.01	[-.18;.18]	.02	[-.18;.20]	.02	[-.18;.19]	.01	[-.18;.21]
LP	-.04	[-.25;.16]	-.334	 [-.51;-.15]	-.42	[-.57;.22]	.28	 [.10;.46]	.17	[-.01;.33]	.07	[-.14;.25]	-.17	[-.37;.03]
VS	-.15	[-.33;.16]	-.33	[-.04;.30]	-.12	[-.30;.07]	-.15	[-.33;.04]	-.03	[-.23;.18]	-.23	[-.41;.03]	.07	[-.12;.26]
R ²	.10		.15		.21		.11		.03		.11		.03	

Anmerkungen: ZF = Zufriedenheit im vormaligen Beruf, GS = Geschlecht, LP =

Lehrpersonengruppe, VS = Vertragssituation

Tabelle 2: Hypothesenprüfende Ergebnisse (N = 107)

Diskussion

Die theoretischen Annahmen im Rahmen des Anforderungs-Ressourcen-Modells (Demerouti et al., 2001) und der Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984; Sarmiento et al., 2024) konnten nur teilweise bestätigt werden. Für das opportunistische Motiv zeigte sich kein Zusammenhang mit der Zufriedenheit im vormaligen Beruf. Geringe Arbeitszufriedenheit im vormaligen Beruf geht demnach nicht damit einher, den Wechsel in die Lehrtätigkeit als Gelegenheit aufzufassen. Dies spricht gegen einen Push-Effekt des vormaligen Berufs, bei dem der Lehrberuf als Notlösung gewählt würde, um aus dem alten Beruf zu flüchten. Vielmehr zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit im vormaligen Beruf und wertebasierten Motiven, wie dem Wunsch, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und dem intrinsischen Wert. Dies spricht für einen selektiven Pull-Effekt des neuen Berufs. Personen, die zufrieden waren, entscheiden sich wertebasiert für die Lehrtätigkeit. Der Wechsel kann somit eher als bewusste Weiterentwicklung der Berufslaufbahn denn als Flucht aus Unzufriedenheit im bisherigen Job interpretiert werden. Gleichzeitig lässt sich annehmen, dass Personen, die im vorherigen Beruf unzufrieden waren, den Lehrberuf weniger auf Grundlage wertebasierter Motive wählen. Dies steht im Einklang mit den Befunden von Coppe et al. (2021), bei denen im Profil der „Escapisten“ eine geringe Zufriedenheit mit geringeren wertebasierten Motiven zusammenhängt und im Profil der „finally found my calling“ eine hohe Zufriedenheit mit einer höheren Ausprägung wertebasierter Motive. Für den nicht gefundenen Zusammenhang mit der Gelegenheit zum Berufswechsel, wie auch bei Berger und D’Ascoli (2012), lässt sich vermuten, dass dieses Motiv sowohl aus Pull- als auch aus Push-Gründen relevant sein kann. So kann die Gelegenheit zum Berufswechsel sowohl Ausdruck einer Flucht aus dem bisherigen Beruf als auch Teil eines Pull-Mechanismus im Rahmen einer wertebasierten Entscheidung für den Wunschberuf sein.

Zudem zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und den Berufswahlmotiven des persönlichen Nutzens, wie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder der beruflichen Sicherheit. Möglicherweise betreffen die gefundenen Zusammenhänge vor allem jene Dimensionen, die eine klare Alternative zum früheren Beruf darstellen, etwa das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, und weniger solche, die bereits im früheren Beruf erfüllt waren. Ähnliche Muster berichteten auch Berger und D’Ascoli (2012).

Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich um Querschnittsdaten handelt. Diese lassen keine Aussagen über Wirkrichtungen zu. Zudem wird eine generelle Zufriedenheit im vormaligen Beruf fokussiert. Weitere Bereiche bezüglich des früheren Berufs, etwa hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten oder des Gehalts, könnten zusätzliche Einsichten für die Erklärung der Berufswahlmotive von quereinsteigenden Lehrpersonen liefern.

Die Ergebnisse liefern keine Evidenz dafür, dass unzufriedene Berufswechselnde den Quereinstieg als opportunistische Notlösung wählen. Unterstützungsprogramme sollten daher nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert ausgerichtet sein, indem sie die wertebasierten Motive gezielt aufgreifen. Sinnvoll erscheinen insbesondere Angebote, die den Aufbau einer professionellen pädagogischen Identität unterstützen.

Zusammenfassend erweitern die Ergebnisse der Studie das Verständnis der Berufswahlprozesse von Quereinsteiger*innen, indem sie zeigt, dass die Bewertung beruflicher Vorerfahrungen mit bestimmten wertebezogenen Motiven zusammenhängt. Dadurch wird die Bedeutung individueller beruflicher Vorerfahrungen für die Motivlage beim Eintritt in die Lehrtätigkeit

unterstrichen und ein empirischer Ansatzpunkt für eine Erweiterung des FIT-Choice-Modells um eine biografische Perspektive quereinsteigender Lehrpersonen geliefert.

Literatur

- Abdelmoteleb, S. A. (2019). A new nook at the relationship between job stress and organizational commitment: a three-wave longitudinal study. *Journal of Business and Psychology, 34*(3), 321–336. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9543-z>
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumaker (Eds), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 243-277). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2023, December 5). *Bootstrap P-value computation*. Mplus.
- Auer-Rizzi, W. (1998). *Entscheidungsprozesse in Gruppen: Kognitive und soziale Verzerrungstendenzen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-08459-4>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Chang, C.-F., Hall, N. C., & Horrocks, P. T. M. (2023). Exploring teachers' social goal orientations with the job demands-resources model. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.), 42*(28), 24326–24338. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03570-5>
- Chen, Y., Lu, J., Walker, D. I., Ma, W., Glenn, A. L., & Han, H. (2025). Perceived stress and society-wide moral judgment. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15*(6), 106. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060106>
- 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*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Kristmansson, P., & Fjellström, M. (2022). Motivations to have a second career as a teacher in vocational education and training. *Vocations and Learning, 15*(3), 407–425. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09294-8>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching, 29*(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress, 33*(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Mičiulienė, R., & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to become a vocational teacher as a second career: A mixed method study. *Vocations and Learning, 16*, 395-419. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>
- Mooney, C. Z., & Duval, R. D. (1993). *Bootstrapping*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983532>

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Podlesek, A., Komidar, L., & Kavcic, V. (2021). The relationship between perceived stress and subjective cognitive decline during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology, 12*, 647971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647971>
- Sarmiento, L. F., Lopes da Cunha, P., Tabares, S., Tafet, G., & Gouveia, A. (2024). Decision-making under stress: A psychological and neurobiological integrative model. *Brain, behavior, & immunity - health, 38*, 100766. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2024.100766>
- Schulte, E.-M., Wittner, B., & Kauffeld, S. (2021). Ressourcen und Anforderungen (ReA) in der Arbeitswelt: Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie, 52*(2), 405–415. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00565-x>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12*(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Yu, R. (2016). Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model. *Neurobiology of stress, 3*, 83–95. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.12.006>

Zu den Autorinnen

Assoz. Prof. Dr. Marion REINDL arbeitet am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg und ist Projektleitung des Projekts 'QLer Beruf'. Sie forscht zu Themen im Bereich der empirischen Bildungsforschung mit einem Schwerpunkt auf motivational-affektive Entwicklungsbereiche und der Analyse von Bildungskontexten.

Dr. Haliemah MOCEVIC ist Senior Scientist am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg und Co-Leiterin des Projekts *QLer Beruf*. Sie forscht zu psychologischen Einflussfaktoren im Bildungskontext, insbesondere zu Motivation, sozialer Identität sowie Überzeugungen von Lehrpersonen mit Fokus auf Diversität und Ungleichheit. Neben ihrer universitären Forschung und Lehre ist sie als Klinische- und Gesundheitspsychologin sowie in der Fort- und Weiterbildung im psychosozialen Bereich tätig.

Claudia Schneider & Sabine Zenz

Fachlich kompetent, pädagogisch motiviert – Quereinsteiger:innen im Lehrer:innenberuf

*Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit als Ressource
im System Schule*

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit als zentrale Ressourcen von Quereinsteiger:innen im österreichischen Schulwesen. Ausgangspunkt ist der anhaltende Lehrkräftemangel, der in den letzten Jahren zu einer verstärkten Öffnung des Lehrer:innenberufs für Personen mit außerpädagogischen Qualifikationen geführt hat. Auf Grundlage theoretischer Modelle werden zentrale Dimensionen professioneller Motivation und Identitätsentwicklung diskutiert. Empirisch stützt sich der Beitrag auf quantitative und qualitative Studien, die sowohl die individuellen Potenziale als auch die strukturellen Herausforderungen des Quereinstiegs beleuchten. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteiger:innen über eine hohe intrinsische Motivation, ausgeprägte Lernbereitschaft und starke Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, zugleich jedoch gezielte Unterstützung benötigen, um pädagogische Routinen und berufliche Zufriedenheit nachhaltig zu entwickeln. Der Beitrag schließt mit bildungspolitischen Empfehlungen zur Professionalisierung und Begleitung dieser Lehrpersonengruppe und plädiert für eine narrative Verschiebung: weg von der Defizitperspektive hin zu einer Anerkennung des Quereinstiegs als Chance für Vielfalt, Innovation und nachhaltige Qualität im Lehrer:innenberuf.

Einleitung: Ein Beruf im Wandel

Der Lehrer:innenberuf in Österreich befindet sich in einer Phase tiefgreifender Veränderung. Der aktuelle Bildungsbericht zeigt, dass der Lehrkräftemangel in Österreich kein vorübergehendes Phänomen, sondern ein strukturelles Problem ist, das alle Schularten und Bundesländer betrifft (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024). Laut einer Erhebung des Bildungsministeriums standen im Schuljahr 2023/24 rund 6.900 offenen Stellen nur etwa 5.600 absolvierte Lehramtsstudierende gegenüber – ein Defizit, das von Expert:innen als kritisch eingestuft wird. Besonders betroffen sind die MINT-Fächer, aber auch Volksschulen in Ballungsräumen wie Wien und Graz (Rechnungshof, 2025, S. 6).

Um diesen Engpässen zu begegnen, setzen Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen zunehmend auf Quereinsteiger:innen – also Personen mit akademischem Abschluss außerhalb der Lehramtsausbildung, die durch berufsbegleitende Programme in den Schuldienst eintreten (BMBWF, 2024). Politische Initiativen wie Klasse Job (Klasse Job, 2024) oder Programme wie Teach For Austria (Teach For Austria, 2024) sollen diese Zielgruppen systematisch für die Schule gewinnen.

Während diese Strategien kurzfristig Entlastung bringen, rücken zunehmend die qualitativen Fragen in den Mittelpunkt: Welche individuellen Ressourcen bringen Quereinsteiger:innen mit? Welche Kompetenzen sind für ihren erfolgreichen Einstieg relevant – und wie können Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit langfristig gesichert werden? Gerade im Spannungsfeld zwischen der quantitativen Herausforderung – dem akuten Lehrkräftemangel – und den qualitativen Ansprüchen an professionelle Lehrer:innenbildung gewinnt die Diskussion über die Eignung und Begleitung von Quereinsteiger:innen besondere Relevanz.

Die internationale Lehrer:innenbefragung TALIS 2024 der OECD hebt hervor, dass Selbstwirksamkeit, Arbeitszufriedenheit und berufliche Verbleibsintention zentrale Merkmale einer professionell handlungsfähigen und engagierten Lehrpersonenschaft („thriving teaching profession“) sind (OECD, 2024). Lehrpersonen mit ausgeprägtem Selbstwirksamkeitserleben berichten häufiger von beruflicher Erfüllung, stärkerer Identifikation mit ihrer pädagogischen Rolle und einer höheren Wahrscheinlichkeit, langfristig im Beruf zu verbleiben. Diese Erkenntnisse unterstreichen, dass die Förderung von Selbstwirksamkeit und professioneller Unterstützung nicht nur für regulär ausgebildete Lehrkräfte, sondern auch für Quereinsteiger:innen entscheidend sind.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet daher zentrale psychologische und professionstheoretische Dimensionen, die den erfolgreichen Einstieg und Verbleib von Quereinsteiger:innen im österreichischen Schulwesen bestimmen. Im Mittelpunkt stehen aktuelle empirische Befunde zu Berufswahlmotiven, Selbstwirksamkeitserwartungen und Arbeitszufriedenheit – Faktoren, die nicht nur individuelle Resilienz fördern, sondern auch das Gesamtsystem Schule stärken.

Theoretischer Rahmen: Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit als Ressourcen

Die Qualität schulischer Arbeit hängt in hohem Maß von den motivationalen, kognitiven und emotionalen Ressourcen der Lehrpersonen ab. Zahlreiche Studien belegen, dass Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit als sinnerfüllt und wirksam erleben, nicht nur resilienter gegenüber Belastungen sind, sondern auch langfristig engagierter und zufriedener bleiben (Skaalvik & Skaalvik, 2019, S. 1400 f.; OECD, 2024, S. 87 ff.). Diese personale Stabilität ist insbesondere im Kontext des Quereinstiegs von Bedeutung, da Berufseinsteiger:innen häufig über ausgeprägte fachliche, jedoch weniger pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen. Gerade in solchen Fällen gewinnen Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit als psychologische Ressourcen zentrale Bedeutung für den Berufseinstieg.

Die drei Konzepte bilden ein dynamisches Zusammenspiel, das sowohl berufliche Identität als auch das professionelle Handeln prägt. Motivation wirkt dabei als Ausgangspunkt für berufliches Engagement, Selbstwirksamkeit als zentrale Überzeugung, den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein, und Arbeitszufriedenheit ergibt sich aus der Passung zwischen persönlichen Erwartungen, schulischen Rahmenbedingungen und dem Erleben eigener Wirksamkeit.

Für Quereinsteiger:innen sind diese drei Dimensionen besonders relevant: Sie treten mit einer starken inneren Motivation in den Lehrberuf ein, verfügen oft über berufliche Erfahrung aus anderen Tätigkeitsfeldern und bringen eine hohe Lern- und Reflexionsbereitschaft mit. Sie verfügen zu Beginn häufig über geringere pädagogisch-psychologische und didaktische Kompetenzen, entwickeln ihr Handeln aber auf Grundlage subjektiver Theorien und beruflicher Erfahrung (Beer et al., 2025, S. 48 ff.). Zugleich zeigt die Studie zum Studierenerleben von

Quereinsteiger:innen von Beer et al. (2025), dass Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben zentrale Ressourcen darstellen, die sowohl mit höherer Anstrengungsbereitschaft als auch mit einem geringeren Belastungserleben einhergehen (Beer et al., 2025, S. 59 ff.).

Die folgenden Abschnitte greifen diese theoretischen Bezugspunkte auf und diskutieren sie anhand etablierter Modelle.

Berufswahlmotive – das FIT-Choice-Modell

Das FIT-Choice-Modell (Richardson & Watt, 2006) bietet ein valides Rahmenkonzept zur Analyse von Berufswahlmotiven. Es unterscheidet zwischen intrinsischen Motiven (z. B. pädagogisches Interesse, Beitrag zur Gesellschaft), extrinsischen Motiven (z. B. Arbeitsplatzsicherheit) und sozialen Einflüssen (z. B. familiäre Vorbilder). Untersuchungen zeigen, dass insbesondere die intrinsischen Motive stark mit beruflicher Zufriedenheit korrelieren.

In der Studie von Beer et al. (2025) berichten Quereinsteiger:innen überdurchschnittlich häufig von intrinsischen Beweggründen wie Sinnstiftung durch Bildung und Gestaltung von Zukunft. Auch qualitative Befunde von Rath (2024) bestätigen, dass pädagogische Wirksamkeitserwartung und persönlicher Beitrag zum Gemeinwohl zentrale Motive darstellen. Diese Sinn-Motive wirken als psychologische Ressource im Professionalisierungsprozess und als Puffer gegen berufliche Belastungen.

Selbstwirksamkeit nach Bandura

Bandura (1997) definiert Selbstwirksamkeit als die Überzeugung, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse erzielen zu können. Für den Lehrberuf bedeutet dies, Unterricht erfolgreich zu gestalten, Lernprozesse anzuregen und auch schwierige Situationen zu meistern. Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit berichten häufiger von Freude am Unterrichten, konstruktivem Umgang mit Rückschlägen und höherer Resilienz (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Die empirischen Ergebnisse der QUERPÄD-Studie (Beck-Saiz, 2025) bestätigen dies: Quereinsteiger:innen schätzen ihre kommunikativen und fachlichen Kompetenzen als stark ein, zeigen aber Unsicherheiten in Methodenvielfalt, Differenzierung und Klassenführung. Dennoch weisen sie eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf Lernbegleitung und Beziehungsaufbau auf.

Rath (2024) ergänzt diese Befunde qualitativ: Die befragten Lehrpersonen betonen Lernbereitschaft, Reflexion und Selbststeuerung als persönliche Ressourcen – ein Hinweis auf metakognitive Kompetenzen, die professionelle Entwicklung begünstigen.

Diese Ergebnisse unterstreichen Banduras Annahme: Selbstwirksamkeit entsteht nicht allein aus Erfolgserlebnissen, sondern auch aus der Fähigkeit, Misserfolge konstruktiv zu verarbeiten. Hochschulen und Schulen sind daher gefordert, gezielte Reflexionsräume zu schaffen, in denen Selbstwirksamkeitserfahrungen systematisch angebahnt werden können.

Arbeitszufriedenheit – Zwei-Faktoren-Modell nach Herzberg et al.

Herzberg et al. (1959) entwickelten das Zwei-Faktoren-Modell, um zu erklären, welche Bedingungen berufliche Zufriedenheit fördern. Sie unterscheiden zwischen Motivatoren, die intrinsisch getragene Zufriedenheit ermöglichen, und Hygienefaktoren, die Unzufriedenheit vermeiden.

Während Hygienefaktoren für die Grundstabilität sorgen, wirken Motivatoren direkt auf Engagement und berufliche Identifikation.

Zu den Motivatoren zählen intrinsische Aspekte wie Anerkennung, Verantwortung, berufliche Weiterentwicklung oder das Erleben eigener Leistung. Sie fördern Zufriedenheit, bewirken bei Abwesenheit jedoch keine Unzufriedenheit, sondern lediglich einen neutralen Zustand der Nicht-Zufriedenheit. Demgegenüber stehen die extrinsischen Hygienefaktoren – etwa Arbeitsbedingungen, Beziehungen zu Kolleg:innen und Vorgesetzten, Status, Bezahlung oder Sicherheit. Werden diese als unzureichend erlebt, führt dies zu Unzufriedenheit; sind sie hingegen erfüllt, entsteht kein zusätzliches Zufriedenheitsgefühl, sondern der Zustand der Nicht-Unzufriedenheit (Schneider, 2019, S. 73).

Im Schulkontext bedeutet das: Rahmenbedingungen wie Gehalt, Klassengröße oder Schulorganisation sind notwendig, um Frustration zu vermeiden. Doch die eigentliche Lehrer:innenzufriedenheit entsteht erst, wenn Lehrpersonen das Gefühl haben, wirksam, anerkannt und pädagogisch bedeutsam zu handeln. Für Quereinsteiger:innen, die häufig aus Berufen mit klaren Leistungsindikatoren kommen, stellt diese Dimension eine entscheidende Motivationsquelle dar: Erfolg wird hier nicht nur über Output, sondern über die wahrgenommene Wirkung auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen definiert. Sie bringen oft hohe fachliche Kompetenz und Berufserfahrung mit, stoßen jedoch in schulischen Kontexten auf neue Strukturen, Rollen und Bewertungslogiken.

In einer qualitativen Studie von Rath (2024) und der Längsschnittstudie QUERPÄD (Beck-Saiz, 2025) zeigt sich, dass fachliche Expertise anfänglich als Ressource erlebt wird, pädagogische Wirksamkeit (Motivator) jedoch den zentralen Zufriedenheitsfaktor bildet, und organisatorische Unsicherheiten (Hygienefaktor-Defizite) häufig Unzufriedenheit erzeugen.

Die Ergebnisse verdeutlichen: Fachliches Können ist die Eintrittskarte - pädagogische Selbstwirksamkeit ist der Schlüssel zum Verbleib.

Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Die Integration von Quereinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf ist von widersprüchlichen Erwartungen und Einschätzungen geprägt. Einerseits gilt sie als Chance zur Diversifizierung pädagogischer Professionalität (Hansen & Gusterer, 2020); andererseits warnt etwa Rotter (2025) vor einer „Lehrkräftebildung light“, die langfristig zur Deprofessionalisierung führen könnte. Bauer und Kost (2023) beschreiben dieses Spannungsfeld als „personalfunktionales Dilemma“, also den Widerspruch zwischen kurzfristiger Bedarfsdeckung und langfristiger Qualitätssicherung. Statt von einem „ambivalenten Diskursfeld“ zu sprechen, kann man hier von einer bildungspolitisch kontrovers geführten Debatte über Ziel und Anspruch der Lehrkräftebildung sprechen.

Zunächst überwiegen in der bildungspolitischen und professionsbezogenen Diskussion die Argumente für eine stärkere Professionalisierung des Quereinstiegs.

Professionalisierung erfordert nicht nur formale Qualifikation, sondern die Entwicklung einer pädagogischen Identität (Baumert & Kunter, 2006). Wird der Quereinstieg gezielt gestaltet, kann er Perspektivenvielfalt in multiprofessionellen Teams fördern und zur Schulentwicklung beitragen. Wenn Quereinsteiger:innen als gleichwertige Partner:innen agieren, entsteht ein Mehrwert, der aus der Verbindung unterschiedlicher beruflicher Erfahrungen resultiert. Auch aus

professionsoziologischer Sicht lässt sich der Quereinstieg als Gelegenheit begreifen, pädagogische Professionalität neu zu denken und durch externe Impulse zu erweitern.

Demgegenüber stehen berechtigte Sorgen vor einer Deprofessionalisierung, wenn Qualifizierungswege verkürzt, Begleitung unzureichend oder Qualitätsstandards verwässert werden. Rotter (2025) warnt in diesem Zusammenhang vor einer Absenkung professioneller Standards zugunsten pragmatischer Notlösungen. Deprofessionalisierung droht dort, wo der Quereinstieg als reines Rekrutierungsinstrument verstanden wird,

Im Sinne des EPIK-Modells (Oser, Oelkers & Rottermann, 2006) kann Professionalisierung als Kontinuum verstanden werden: von situativer Anpassung über reflexive Praxis bis zur autonomen Professionalität. Quereinsteiger:innen befinden sich dabei in einem beschleunigten Professionalisierungsprozess, der strukturierte Begleitung erfordert. Für diese Zielgruppe bedeutet das konkret: Sie benötigen nicht nur Zugang zu Qualifizierung, sondern auch kontinuierliche Unterstützung bei der Entwicklung ihrer pädagogischen Identität, etwa durch Mentoring, kollegiale Lernformate und reflexive Praxisbegleitung. Nur unter diesen Bedingungen kann der Quereinstieg sein Potenzial entfalten – als Beitrag zur Qualitätssicherung und nicht als Risiko für die Profession.

Empirische Befunde

Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit und Kompetenzprofile – Ergebnisse der QUERPÄD-Studie (Beck-Saiz, 2025)

Die Längsschnittstudie QUERPÄD der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist eine umfassende empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung von Quereinsteiger:innen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung in Niederösterreich, die berufsbegleitend in den Lehrer:innenberuf einsteigen. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden 82 Teilnehmer:innen in den Jahren 2023 und 2024 an drei Messzeitpunkten befragt: zu Beginn ihrer Ausbildung (T1), nach dem ersten Unterrichtsjahr (T2) und nach dem zweiten Jahr (T3). Ziel der Studie ist es, überfachliche Kompetenzen, Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeitserwartungen und wahrgenommene Zufriedenheit systematisch zu erfassen, um den Professionalisierungsprozess dieser Personengruppe empirisch zu beschreiben.

Bereits die erste Erhebungswelle T1 zeigt ein differenziertes Kompetenzprofil. Die Befragten schätzen ihre fachlichen und kommunikativen Kompetenzen durchweg hoch ein ($M > 4,2$ auf einer 5-stufigen Skala), während Unsicherheiten vor allem in den Bereichen Klassenführung, Differenzierung und methodischer Vielfalt bestehen ($M \sim 3,1$). Auch die Selbstwirksamkeitserwartungen liegen auf hohem Niveau: Über 80 % der Befragten geben an, *meist zuversichtlich zu sein, schwierige Unterrichtssituationen bewältigen zu können*.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Stärke der Quereinsteiger:innen weniger in etablierten pädagogischen Routinen liegt – die sich im frühen Berufsstadium noch nicht ausbilden konnten – sondern in ihrer Überzeugung, durch Anstrengung und Lernen berufliche Anforderungen bewältigen zu können. Ein:e Teilnehmer:in beschreibt den eigenen Entwicklungsprozess so: „Ich weiß, dass mir noch vieles fehlt – aber ich habe immer wieder erlebt, dass ich durch Feedback und Reflexion wachse.“ (Beck-Saiz, 2025, S. 95)

Innerhalb der Studie wurden auch Unterschiede zwischen Quereinsteiger:innen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung sichtbar, die relevante Rückschlüsse für passgenaue Professionalisierungsangebote ermöglichen. Während Lehrpersonen der Allgemeinbildung häufiger über Schwierigkeiten in Klassenführung und Binnendifferenzierung berichten, äußern Lehrpersonen der Berufsbildung eine deutlich höhere Zufriedenheit mit dem schulischen Umfeld. Diese Unterschiede werden auf unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen zurückgeführt – insbesondere auf Routinen in Teamarbeit und betriebliche Organisationslogiken, die in der Berufsbildung stärker ausgeprägt sind (Beck-Saiz 2025, S. 92 f.). Trotz dieser Unterschiede in schulischen Anforderungen und Strukturen berichten beide Gruppen übereinstimmend von einer hohen intrinsischen Motivation, durch ihre Tätigkeit *etwas Sinnvolles zu tun* und *gesellschaftlich wirksam zu werden* – eine Formulierung, die im Kontext der Berufswahlmotive nach dem FIT-Choice-Modell (Richardson & Watt, 2006) einzuordnen ist. Diese Befunde verdeutlichen, dass Quereinsteiger:innen trotz unterschiedlicher Ausgangslagen über vergleichbare motivationale Ressourcen verfügen – was für die Entwicklung adaptiver Unterstützungsformate bedeutsam ist. Neben Motivation und Selbstwirksamkeit stellt auch die Arbeitszufriedenheit eine zentrale Ressource im Professionalisierungsprozess dar – insbesondere in einer Einstiegsphase, die von Unsicherheit, hohem Engagement und Lernbereitschaft geprägt ist. Trotz berichteter Belastungen – etwa durch Zeitdruck und organisatorische Unsicherheit – geben 74 % der Befragten an, grundsätzlich positiv auf ihre berufliche Entwicklung zu blicken. Statistische Analysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit ($r = .64$) sowie zwischen dem Gefühl, *durch die eigene Arbeit etwas zu bewirken*. Demgegenüber hängen Unzufriedenheitserfahrungen weniger mit fachlicher Überforderung zusammen, sondern stärker mit mangelnder schulischer Unterstützung und fehlender Kommunikation im Kollegium – typische Hygienefaktoren im Sinne Herzbergs Zwei-Faktoren-Modell (1959).

Die qualitative Nachbefragung ($n = 25$) im zweiten Studienjahr (T3) ergänzt diese Befunde durch dichte Beschreibungen individueller Lernverläufe. Viele Quereinsteiger:innen schildern einen Wandel von anfänglichem Idealismus zu einem reflektierten Realismus – verbunden mit wachsender Selbstwirksamkeit und einem stabilisierten Berufsselbstbild. Der Umgang mit Fehlern verändert sich im Verlauf des Berufseinstiegs, wie ein:e Befragte:r reflektiert: „Am Anfang dachte ich, ich muss sofort alles können. Jetzt weiß ich: Ich darf auch Fehler machen – wichtig ist, dass ich daraus lerne.“ (Beck-Saiz, 2025, S. 97) In diesem Transformationsprozess wird nicht der Defizitabbau betont, sondern die Integration vorhandener beruflicher Erfahrungen in eine neue pädagogische Identität.

Die Studie zeigt deutlich: Quereinsteiger:innen verfügen über starke personale Ressourcen, wie Selbstreflexion, Zielorientierung und Lernbereitschaft, die den Professionalisierungsprozess stützen. Pädagogische Hochschulen müssen diese Ressourcen gezielt diagnostizieren, anerkennen und weiterentwickeln. In mehreren Interviews wird der Wunsch nach Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen artikuliert, etwa in folgender Aussage: „Ich habe oft das Gefühl, man will uns anpassen – dabei bringen wir viel mit, was nützlich sein könnte.“ (Beck-Saiz, 2025, S. 99) Strukturelle Unterstützungsformate wie Mentoring, kollegiale Lerngelegenheiten und kontinuierliches Feedback tragen wesentlich dazu bei, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit zu stabilisieren.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags unterstreichen die Ergebnisse der QUERPÄD-Studie, dass Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit nicht als beiläufige Begleiterscheinungen zu verstehen sind, sondern als zentrale Bedingungen professioneller Entwicklung. Sie entscheiden darüber, ob

Quereinsteiger:innen langfristig im Beruf bleiben – oder den Einstieg lediglich als Übergangsphase erleben.

Professionalisierung als Entwicklungspfad – Perspektiven von Quereinsteiger:innen (Rath, 2024)

Rath (2024) legt eine eigenständige qualitative Untersuchung vor, die problemzentrierte Interviews mit Quereinsteiger:innen analysiert, die aus technischen, wirtschaftlichen und sozialen Berufsfeldern stammen und berufsbegleitend an Pädagogischen Hochschulen studieren. Ziel ist es, zu erfassen, wie diese Personen ihre Kompetenzen einschätzen, welche Motive und Selbstwirksamkeitserwartungen sie tragen und wie sie die ersten Jahre ihrer Professionalisierung erleben. Die Studie basiert auf zehn Interviews, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2018) ausgewertet wurden.

Die Interviewdaten zeigen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation. Die Befragten beschreiben den Quereinstieg häufig als bewusste zweite Berufung, motiviert durch Sinnorientierung und gesellschaftlichen Beitrag. Aussagen wie *„Ich möchte jungen Menschen etwas mitgeben“* oder *„Ich will mein Wissen sinnvoll einsetzen“* (Rath, 2024, S. 48) verweisen auf stark internalisierte Berufsmotive, die von Sinnorientierung, persönlicher Verantwortung und dem Wunsch nach gesellschaftlicher Wirksamkeit geprägt sind. Diese Aussagen werden der Kategorie „Motivation“ zugeordnet, die im Auswertungsschema eine zentrale Rolle spielt.

Ein zweiter Themenbereich betrifft den Umgang mit anfänglichen Unsicherheiten.

Die Interviewten berichten, dass sie ihre pädagogischen Herausforderungen nicht als Scheitern, sondern als Teil eines Lernprozesses verstehen. Eine Lehrperson beschreibt: *„Ich wusste nicht, wie ich mit der Klasse umgehen soll – aber ich habe mir bewusst Hilfe gesucht.“* (Rath, 2024, S. 67) Diese Haltung verweist auf eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne Banduras (1997), gekoppelt mit hoher Selbstregulationsfähigkeit. Strategien wie Feedbackeinholung, kollegiale Reflexion und gezielte Selbstbeobachtung prägen das Bild einer selbstgesteuerten Professionalisierung.

Weitere Kategorien der Analyse betreffen Kompetenzlücken in pädagogisch-psychologischem Wissen, insbesondere im Bereich Klassenführung, Differenzierung und Umgang mit herausfordernden Schüler:innen. Diese werden von den Befragten nicht als Zeichen mangelnder Eignung interpretiert, sondern als erwartbare Folge fehlender systematischer Ausbildung. Sie schildern, wie hochschuldidaktische Angebote, Supervision und kollegiale Beratung zur Überwindung dieser Defizite beitragen.

Rath (2024) beschreibt auf dieser Grundlage ein typisches Verlaufsmuster in drei Phasen: eine anfängliche Überforderungsphase mit dem Wunsch nach klaren Strukturen, eine anschließende Anpassungsphase mit wachsender Routine und schließlich eine Stabilisierungsphase, in der Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit und pädagogisches Selbstverständnis deutlich zunehmen. Die Autorin bezieht sich auf das Konzept der Laufbahnadaptabilität nach Hirschi (2013), um diese Entwicklung zu theoretisch zu verankern.

Zufriedenheit wird in der Studie vorrangig über die wahrgenommene pädagogische Wirksamkeit definiert. Aussagen wie *„Wenn ein Schüler plötzlich versteht, was er sich nie zugetraut hat, ist das der schönste Moment des Tages“* machen deutlich, dass gelingende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen als zentraler Erfolgsfaktor wahrgenommen werden. Gleichzeitig wird Unzufriedenheit dort beschrieben, wo organisatorische Unterstützung fehlt oder kollegiale

Kommunikation nicht gelingt – auch hier wird das Zwei-Faktoren-Modell von Herzberg (1959) zur Erklärung herangezogen.

Zusammenfassend zeigt die qualitative Studie, dass Quereinsteiger:innen über personale und soziale Ressourcen verfügen, die eine erfolgreiche pädagogische Entwicklung unterstützen. Besonders auffällig ist die Verbindung von fachlicher Kompetenz mit pädagogischer Lernbereitschaft – eine Haltung, die nicht auf Perfektion, sondern auf Entwicklung und Verantwortung zielt.

Rath versteht den Quereinstieg dabei nicht als Defizitgeschichte, sondern als zweiten Professionalisierungsprozess. Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und bilden die Grundlage für eine identitätsstiftende berufliche Neuorientierung.

Diskussion: Quereinsteiger:innen als Chance für Professionalisierung

Die Ergebnisse der Studien von Beck-Saiz (2025) und Rath (2024) zeigen ein konsistentes Bild: Quereinsteiger:innen bringen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation, beruflicher Erfahrung und Selbstwirksamkeit mit – zentrale personale Ressourcen, die im theoretischen Rahmen als Voraussetzung für gelingende Professionalisierung beschrieben wurden. Der Quereinstieg erscheint damit weniger als Notlösung zur Deckung des Lehrkräftemangels, sondern als potenzielle Ressource zur Erneuerung pädagogischer Professionalität.

Die Befunde widerlegen die oft medial reproduzierte Defizitperspektive. Statt mangelnder pädagogischer Eignung treten Lern- und Entwicklungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit und Sinnorientierung in den Vordergrund. Im Sinne des FIT-Choice-Modells (Richardson & Watt, 2006) zeigen sich stark internalisierte Berufsmotive, die auf persönlicher Überzeugung statt äußeren Druck zurückgehen. Quereinsteiger:innen sind, wie Rath (2024) betont, nicht *Lehrpersonen zweiter Klasse*, sondern Fachkräfte mit etablierten beruflichen Erfahrungen, die schulische Bildung durch neue Perspektiven, Innovationskraft und Praxisnähe bereichern. Gerade diese biografische Vielfalt kann zu einer *multiprofessionellen Schule* beitragen, in der Wissen aus Wirtschaft, Technik, Sozialarbeit oder Wissenschaft neue Impulse für Lernprozesse gibt (Hansen & Gusterer, 2020).

Gleichzeitig werden strukturelle Herausforderungen sichtbar, die den Professionalisierungsprozess belasten. Während Selbstwirksamkeitserleben und pädagogische Wirksamkeit (im Sinne Banduras Konzepts) starke Motivatoren darstellen, wirken fehlende Rahmenbedingungen – etwa unklare Rollen, hohe Belastung durch Stundenverteilung oder mangelnde Begleitung – demotivierend. Diese Ergebnisse lassen sich im Sinne Herzbergs Zwei-Faktoren-Modell (1959) als Ungleichgewicht zwischen intrinsischen Motivatoren und extrinsischen Hygienefaktoren interpretieren: Die pädagogische Sinnorientierung ist hoch, doch systemische Unterstützung bleibt vielfach unzureichend.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Balance zwischen Beschleunigung und Begleitung. Der institutionelle Druck, den Lehrkräftemangel kurzfristig zu beheben, steht dem pädagogischen Anspruch nachhaltiger Professionalisierung gegenüber. Hier braucht es qualitätssichernde Maßnahmen – etwa durch strukturierte Mentoringprogramme, Hospitationen, Lerncoaching und hochschuldidaktische Reflexionsformate. Die Ergebnisse der QUERPÄD-Studie zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung solcher Unterstützungsangebote und

dem Erleben der Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit (Beck-Saiz, 2025) – eine wichtige Erkenntnis für Bildungsadministration und Ausbildungseinrichtungen.

Die Diskussion verdeutlicht: Professionalisierung im Quereinstieg ist kein linearer, sondern ein dialogischer Prozess. Sie entsteht im Zusammenspiel von individueller Lernmotivation, institutionellen Strukturen und kollegialer Kultur. Schulen, die Quereinsteiger:innen als gleichwertige Mitglieder multiprofessioneller Teams begreifen, fördern nicht nur deren Integration, sondern gewinnen selbst an Innovationsfähigkeit. Wenn diese Potenziale erkannt und begleitet werden, kann der Quereinstieg nicht nur zur Lösung des Lehrkräftemangels beitragen – sondern zur Weiterentwicklung des Berufsbildes insgesamt.

Schlussfolgerungen und bildungspolitische Perspektiven

Die vorliegenden Ergebnisse belegen deutlich, dass Quereinsteiger:innen über stabile personale Ressourcen verfügen, die für Schule und Bildungswesen von großem Wert sind. Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit wirken dabei als zentrale Einflussfaktoren für berufliche Integration, professionelle Entwicklung und pädagogische Wirksamkeit. Sie entscheiden nicht nur über den Verbleib im Beruf, sondern beeinflussen direkt die Qualität des schulischen Handelns.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich für Bildungs- und Hochschulpolitik mehrere zentrale Handlungsfelder:

1. Strukturelle Verankerung des Quereinstiegs: Der Quereinstieg sollte nicht als temporäre Krisenstrategie, sondern als dauerhafter Qualifikationspfad mit eigenem Profil etabliert werden. Das erfordert klare Qualitätsstandards, eine rechtlich konsolidierte Ausbildungsstruktur und eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Programme an Pädagogischen Hochschulen.
2. Verzahnung von Fach- und Bildungswissenschaften: Curricula für Quereinsteiger:innen müssen die Verbindung von Fachwissen, Didaktik und pädagogisch-psychologischem Know-how systematisch herstellen. Formate wie Praxisreflexion, Lerncoaching und Micro-Teaching fördern Selbstwirksamkeitserleben und unterstützen eine metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln.
3. Mentoring und kollegiale Professionalisierungsstrukturen: Professionalisierung im Quereinstieg erfordert verbindliche schulische Strukturen zur Unterstützung beruflicher Entwicklung. Dazu zählen insbesondere Mentoringprogramme, kollegiale Hospitationen sowie regelmäßige Feedback- und Reflexionsformate. Solche Strukturen ermöglichen es Quereinsteiger:innen, Unsicherheiten zu bearbeiten, Unterrichtserfahrungen systematisch zu reflektieren und schrittweise professionelle Handlungssicherheit zu entwickeln. Gleichzeitig tragen sie zur Stärkung der kollegialen Zusammenarbeit bei und wirken damit als zentrale Elemente schulischer Organisation- und Qualitätsentwicklung.
4. Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit als Qualitätsindikatoren: Zukünftige Evaluationssysteme sollten über der Erfassung fachlicher Kompetenzen hinausgehen und psychosoziale Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit gezielt einbeziehen. Diese Faktoren sind keine weichen Ergänzungen, sondern Schlüsselindikatoren nachhaltiger Bildungsqualität, wie sowohl die QUERPÄD- als auch die Rath-Studie zeigen.
5. Narrative Aufwertung des Quereinstiegs: Die bildungspolitische Kommunikation sollte den Quereinstieg nicht als Ausnahme oder Notlösung, sondern als Chance für Vielfalt,

Innovation und Professionalisierung positionieren. Eine narrative Verschiebung – weg von der Defizitlogik, hin zu einem Bild vielfältiger Professionalität – kann gesellschaftliche Anerkennung stärken und neue Zielgruppen für den Lehrer:innenberuf gewinnen.

Quereinsteiger:innen bringen das mit, was Bildungssysteme im 21. Jahrhundert brauchen: Sinnorientierung, berufliche Reife, Reflexionsfähigkeit und eine hohe Lernbereitschaft. Unter geeigneten strukturellen Bedingungen können sie nicht nur integriert werden, sondern Impulsgeber:innen für Veränderung und Innovation im Schulsystem sein. Der Quereinstieg ist damit kein Ausnahmephänomen, sondern ein zukunftsweisendes Modell für eine plurale, resiliente und lernende Schule.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bauer, C. E., & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrer:innenbildung*, 41(3), 388–401.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck-Saiz, J. (2025). Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen bei quereinsteigenden Lehrpersonen: Erkenntnisse aus der berufsbegleitenden Weiterbildung im Kontext der Allgemein- und Berufsbildung. *R&E-SOURCE*, 12 (Sonderheft 2), 83–102. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1471>
- Beer, G., Beer, R., & Benischek, I. (2025). Quereinstieg: Studiererleben im Vergleich. *R&E-SOURCE*, 12(3), 45–72.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). FAQ: Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:92c42da6-f7fc-4c08-bacd-80a59e8de6bf/quereinstieg_faq_202410.pdf
- Hansen, C., & Gusterer, W. (2020). *Erfolgsfaktor Quereinstieg: Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*. Peter Lang.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Hirschi, A. (2013). Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: Hemmerer, M., Kanelutti, E. & Melter, I. (2013). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden*, 105–113.
- Klasse Job. (2024). Als Quereinsteiger:in einsteigen. <https://lehramt.klassejob.at/als-quereinsteiger-in-einsteigen/>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Nationaler Bildungsbericht Österreich (NBB). (2024). Executive summary. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:09e4c382-df10-46ad-873f-147e6be275f8/nbb2024_exsum_en.pdf
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

- Oser, F., Oelkers, J., & Rottermann, B. (2006). EPIK – Standards und Kompetenzstruktur für die Lehrerbildung: Ein internationales Modell. Pestalozzianum.
- Rath, E. (2024). Quereinstieg in den Lehrberuf: Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit untersucht bei Teilnehmer:innen des Hochschullehrgangs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung der PH NÖ [Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich].
- Rechnungshof Österreich. (2025, 23. Mai). Lehrpersonalmangel: Unterrichtsqualität sicherstellen – Strategie „Klasse Job“ weiterverfolgen. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/news/Meldungen_2025/Lehrpersonalmangel_Unterrichtsqualitaet_sicherstellen.html
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Educational Researcher*, 35(5), 28–39. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005028>
- Rosa, H. (2016). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
- Rotter, C. (2025). Lehrkräftebildung light – der Seiten- und Quereinstieg in den Lehrberuf. Seminar, 3, 12–25.
- Schneider, C. (2019). Zufriedenheiten und Belastungen im LehrerInnenberuf: Eine empirische Studie zur Erhebung der Zufriedenheiten, Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten im LehrerInnenberuf am Beispiel der APS-Lehrpersonen im Burgenland [Dissertation, Interuniversitäres Kolleg Graz-Seggau].
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400–1414. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Teach For Austria. (2024). FAQs: Häufig gestellte Fragen. <https://www.teachforaustria.at/faqs>

Zu den Autorinnen

Prof. Dr. Claudia SCHNEIDER, MEd MA BEd ist Pädagogin, Wissensmanagerin, Erziehungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildungstrainerin. An der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland lehrt sie bildungswissenschaftliche Grundlagen und Qualitätsmanagement für Schulen und unterstützt das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung in strategischen Bereichen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf sowie Bildungsgeschichte und Bildungsreformen.

Prof. Mag. Dr. Sabine ZENZ, MEd ist Pädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Leiterin des Zentrums Quereinstieg•Berufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Sie lehrt und forscht zu Professionalisierung, Motivation und Selbstwirksamkeit von Quereinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf sowie zu Bildungs- und Berufsorientierung sowie Berufspädagogik. Weitere Schwerpunkte ihrer Tätigkeit liegen in Qualitätsmanagement, Gender- und Diversitätskompetenz sowie der Entwicklung innovativer Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen.

Gabriele Beer, Rudolf Beer & Isabella Benischek

Überzeugungen von Quereinsteiger:innen in Bezug auf den Lehrberuf

Eine empirisch-quantitative Studie im Verbund Nord-Ost

Zusammenfassung

Der aktuelle Lehrer:innenmangel bedingt, dass nicht nur pädagogisch ausgebildete Lehrpersonen unterrichten, sondern auch alternativ qualifizierte Personen, welche beim Berufseinstieg über keine pädagogische Grundausbildung verfügen. Die im Verbund Nord-Ost durchgeführte empirisch-quantitative Fragebogenerhebung nimmt vergleichend das Studierenerleben von Quereinsteiger:innen sowie von Lehramtsstudierenden in den Blick. Besonders werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das individuelle Kompetenzerleben vor dem Hintergrund des subjektiven Belastungserlebens in den Fokus genommen. Überdies werden die methodisch-didaktischen Vorstellungen und die individuelle Anstrengungsbereitschaft aufgezeigt. Die Ergebnisse belegen eine hohe subjektive Einschätzung des Kompetenzerlebens von Quereinsteigenden und bestätigen damit internationale Befunde. Quereinsteigende haben überdies gegenüber Lehramtsstudierenden eine signifikant höhere subjektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie tendenziell transmissivere Überzeugungen und Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung, sie bevorzugen eine frontale und weniger interaktive Unterrichtsgestaltung. Ihr subjektives Belastungserleben schätzen sie geringer ein.

Einleitung

Der Lehrkräftemangel in Österreich (Schnider & Braunsteiner, 2024) hat zu einer Erweiterung der Möglichkeiten geführt, dass Personen eine Anstellung als Lehrer:innen erhalten. Über die Plattform „Klasse Job“ werden auch Lehramtsstudierende und Quereinsteiger:innen rekrutiert. Das sind Personen, die über ein abgeschlossenes, facheinschlägiges Studium (mind. 180 ECTS-AP, Bachelorniveau) sowie über eine mindestens dreijährige fachlich geeignete Berufserfahrung verfügen und einen positiven Eignungsnachweis der Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) vorlegen können. Eine berufsbegleitende pädagogische Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule ist berufsbegleitend innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums zu absolvieren. An Schulen unterrichten somit Lehrpersonen unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungen, das Kollegium wird diverser.

Studienergebnisse zum Quereinstieg

Es ist davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen professionsorientierten Voraussetzungen (abgeschlossenes Bachelor- bzw. Masterstudium Lehramt; verfrühter Berufseinstieg während eines Lehramtsstudiums; Quereinstieg) zu unterschiedlichen Wahrnehmungen der Berufsanforderungen, des Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerlebens führen. Mittlerweile

liegen mehrere österreichische Studienergebnisse vor, die unisono eine hohe Selbsteinschätzung im Kompetenzerleben referieren (Beer et al., 2025; Flick-Holtsch et al., 2023; Prenzel et al., 2021). Unterschiedliche Sozialisierungen (in Studienzweigen) könnten Einfluss auf die Anstrengungsbereitschaft und Lernbereitschaft haben. Diesbezüglich liegen noch keine Forschungsbefunde vor.

Professionelle Überzeugungen gelten als Prädiktoren effektiven Handelns (Pintrich & de Groot, 1990). Sie bestimmen beispielsweise „die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (u. a. Keller-Schneider et al., 2016)“ (Groß Ophoff et al., 2024, S. 87). In ihrer vergleichenden Studie von traditionell und nicht traditionell ausgebildeten Studierenden zeigte sich, dass transmissive Überzeugungen unter Quereinsteigenden und Primarstufen-Studierenden (Tagesform) vergleichsweise stark gegenüber Studierenden der Primarstufe im Fernstudium und der Primarstufe berufsbegleitend ausgebildet sind (Groß Ophoff et al., 2024, S. 87). Leonhard und Schneider Boye (2025, S. 125) stellten auf Basis einer Untersuchung die These auf, dass die „Angewiesenheit der Etablierten auf Laienlehrpersonal [...] bei den Beteiligten die zweckoptimistische Herstellung eines Passungsverhältnisses [erzwingt], dass die richtige Persönlichkeit als überstrahlende Ressource ins Zentrum der Erwartungen rückt“. „Die Anerkennung von Laienlehrpersonal ist insofern an eine hohe (An-)Passung bzw. die Bereitschaft dazu und außerordentliches Engagement, mit dem zugeschriebene Defizite kompensiert werden müssen, geknüpft.“ (Leonhard & Schneider Boye, 2025, S. 125)

Lehrer:in sein zu wollen, kann intrinsischen und/oder auch extrinsischen Motiven unterliegen. Berufswahlmotive sind zentral für die Berufswahl, Berufsausbildung und Berufsausübung, sie sind Antrieb für Zielverfolgung und Zielerhaltung (Keller-Schneider, 2011, S. 161). Intrinsisch motivierte Lehrpersonen sind zudem zufriedener in der Berufsausübung (Herzog et al., 2007). Des Weiteren werde die Berufswahl insbesondere vom intrinsischen Motiv der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen getragen. Quereinsteiger:innen sind sich ihrer Rolle als fortwährend Lernende deutlicher bewusst als traditionelle Studierende. Damit einhergehend verfolgen diese das eigene Lernverhalten über die Berufseinstiegsphase hinaus fokussierter und selbständiger (Groß Ophoff et al., 2024, S. 83). Als gesichert gilt, dass der Lehrberuf zu einem mit den höchsten Belastungsfaktoren zählt, vor allem psychische Belastungen (Schaarschmidt, 2006) liegen vor.

Im Rahmen dieser Studie interessiert die Frage, inwiefern sich jene, die ein Lehramt studieren, von den Quereinsteigenden hinsichtlich ihrer Anstrengungsbereitschaft, ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit, ihrem Belastungserleben und ihrer Berufswahlmotive unterscheiden.

Die empirisch-quantitative Studie

Die wissenschaftliche Begleitung von Quereinsteiger:innen im Lehr- bzw. Studienbetrieb an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist in der abgebildeten Studie im Längsschnitt konzipiert. Hinzu kommen ergänzende Querschnittuntersuchungen unter Einbeziehung relevanter Vergleichsgruppen (Lehramtsstudierende Sekundarstufe bzw. Primarstufe Lehramtsstudierende mit vorgezogenem Berufseinstieg im Bachelor- bzw. Masterstudium). Das Vorgehen ist explorativ deskriptiv (Ist-Stands-Erhebung) wie auch explanativ inferenzstatistisch (hypothesenprüfend). Es interessieren allfällige Unterschiede zwischen den Akteur:innen-Gruppen. Die Untersuchung ist als empirisch-quantitative Fragebogenstudie angelegt. Die Stichprobe rekrutiert sich aus Studierendengruppen in der Region Verbund Nord-Ost: Lehramtsstudierende Primarstufe mit und ohne vorzeitigem Berufseinstieg an der KPH Wien/NÖ,

Lehramtsstudierende mit und ohne vorzeitigem Berufseinstieg Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost, Studierende im Hochschullehrgang Quereinstieg an der KPH Wien/NÖ und an der PH Wien. Der vorliegende Beitrag bildet ausgewählte Ergebnisse der ersten Erhebungswelle ab.

Das Forschungsinstrument

Zum Einsatz kam ein Fragebogen im Paper-Pencil-Design. Neben Fragen zum demografischen Hintergrund (Geschlecht, Lebensalter, Berufsalter, Studiensemester, Umfang der allfälligen Lehrtätigkeit) werden adaptierte Skalen zur Anstrengungsbereitschaft/Lernhaltung nach Jäger und Helmke (2008), zum Belastungserleben nach Beer et al. (2024), zum Kompetenzerleben nach Martinek (2012), zur allgemeinen Selbstwirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem (1999), zu den Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen (COACTIV) nach Kunter et al. (2016) und zu den Berufswahlmotiven nach Beer et al. (2022) eingesetzt. Alle Items sind als Aussagen formuliert und auf einer siebenteiligen Ratingskala (1 bis 7) zu bewerten.

Skala/Subskala	N	Quelle	Beispielitem
(1) Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	7	Jäger und Helmke (2008)	<i>Ich zögere den Beginn des Lernens bis zur letzten Minute hinaus.</i>
(2) Allgemeine Selbstwirksamkeit	10	Schwarzer und Jerusalem (1999)	<i>Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.</i>
(3) Kompetenzerleben	8	Martinek (2012)	<i>Ich habe das Gefühl, ich kann auch die schwierigsten Aufgaben im Lehrberuf bewältigen.</i>
(4) Vorstellungen/ Überzeugungen zum Lernen	11	Kunter et al. (2016)	<i>Lehrkräfte sollen Schüler:innen auffordern, eigene Wege zur Aufgabenbewältigung zu entdecken.</i>
(5) Belastungserleben	10	Beer, Beer, Potzmader und Ebenberger (2024)	<i>Ich fühle mich im Studium belastet durch die Anforderungen der Lehrenden.</i>
Berufswahlmotive	10	Beer, Wagner und Weissenböck (2022)	<i>Bei der Berufswahl ist für mich das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.</i>

Tabelle 9: Skalen, Quellen und Beispielitems

Die Stichprobe

An der ersten Befragungswelle (WS 2023/24) nahmen 337 Proband:innen teil. Es konnten im Rahmen einer Gelegenheitsstichprobe (Verbund Nord-Ost) 248 Frauen (74,0 %), 84 Männer (25,1,6 %) und drei diverse Personen (0,9 %) für die Befragung gewonnen werden. Zwei Proband:innen machten diesbezüglich keine Angabe. Das durchschnittliche Alter war $M = 26,94$ Jahre. Die Altersspanne betrug 18 bis 64 Jahren ($R = 46$). Der Median und der Modus liegen bei 23 Jahren. 55,2 % der Befragten (186) verfügten über keine berufliche Vorerfahrung von zumindest einem Berufsjahr. Die verbleibenden 129 Personen hatten Berufserfahrungen im Ausmaß von einem bis 35 Dienstjahren (24 Pb k.A.). 196 Studierende befanden sich in der ersten Studienhälfte (1. bis 3. Studienjahr), 128 Studierende in der zweiten Studienhälfte (4. Studienjahr und mehr). 13 Personen gaben dazu keine Antwort.

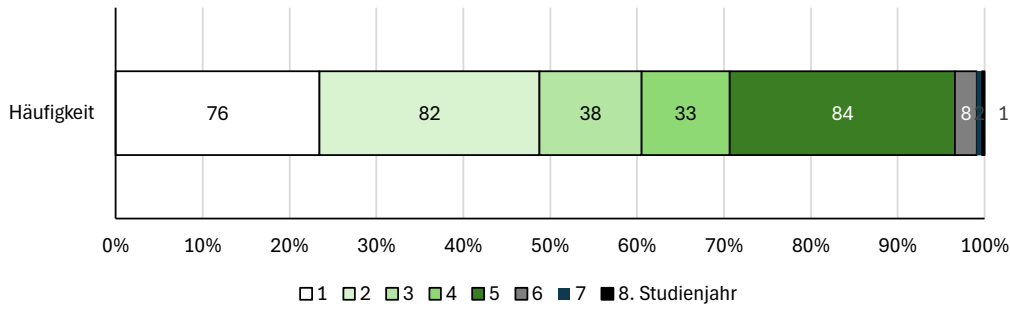


Abbildung 2: Studierende nach Studienjahr (absolute Häufigkeiten)

Etwas mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden (190; 57,9 %) gingen keiner Lehrtätigkeit neben dem Studium nach. Folglich ließen sich 138 Studierende (42,1 %) mit Lehrtätigkeit identifizieren. Alle befragten Lehramtsstudierenden konnten einer der drei Ausbildungsschienen zugeordnet werden. 156 Personen studierten an einer Pädagogischen Hochschule (*Lehramt Primarstufe*), 117 Personen waren im Regelstudium an einer Universität (*Lehramt Sekundarstufe*) und 64 Personen besuchten einen Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach an einer Pädagogischen Hochschule (Quereinstieg Sekundarstufe). Diese Personengruppe hat bereits ein für den Lehrberuf nicht einschlägiges Studium an einer FH oder UNI absolviert. Somit stehen 273 Studierenden (81,0 %) im Regel-Lehramtsstudium (PH und UNI) 64 Quereinsteiger:innen (19,0 %) gegenüber.

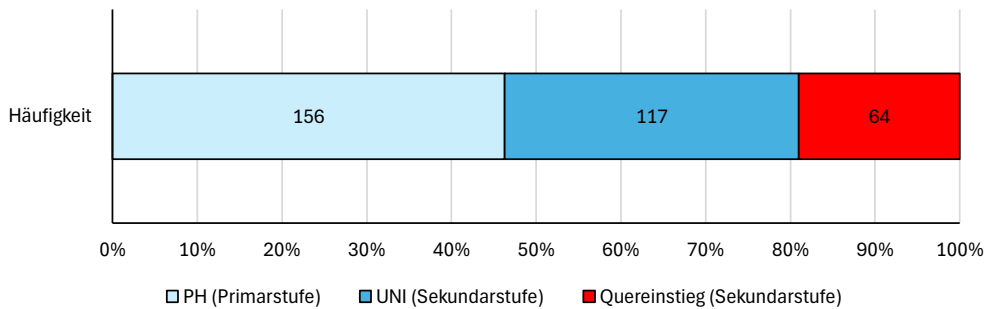


Abbildung 2: Studierende nach Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten)

Dimensionsreduktion

Neben den demographischen Daten wurden den Studierenden 56 Einzelitems zur Bewertung auf einer siebenteiligen Ratingskala vorgelegt. Gemäß der Literatur wurden die entsprechenden Einzelitems zu Skalenwerten zusammengefasst. Hohe Werte bringen in der Regel eine starke Merkmalsausprägung zum Ausdruck. Um die Qualität der Skalen zu bewerten, wurde die interne Konsistenz jeweils mit dem Cronbachs Alpha Wert (α), die mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC) und die Varianz der Inter-Item-Korrelation (s^2) berechnet (siehe Tabelle 2).

Die Skala (1) Anstrengungsbereitschaft basiert auf sieben Items. Es ergibt sich ein zufriedenstellender Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0,799$. Die allgemeine (2) Selbstwirksamkeit wurde mit einer Skala von zehn Items erhoben. Auch diese Skala hat einen guten inneren Zusammenhalt ($\alpha = 0,871$). Die Skala (3) Kompetenzerleben umfasst acht Items, die gute innere Konsistenz der Skala bestätigt sich mit einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0,811$.

Allgemeine pädagogische Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen (4) wurden mit elf Items zu einem Index zusammengefasst. Dieses Itembündel weist einen Cronbachs Alpha Wert von $\alpha =$

0,832 auf. Hohe Mittelwerte auf dieser Skala bringen konstruktive Überzeugungen und Vorstellungen zum Lernen zum Ausdruck, niedrige Werte transmissive Überzeugungen. Die kumulierte Belastung (5) wurde auf Basis von zehn Einzelaspekten gebildet ($\alpha = 0,773$). Es ist davon auszugehen, dass die kumulative Wirkung der Einzelaspekte von hochschuldidaktischer Relevanz ist. Bei den zehn beispielhaft ausgewählten Berufswahlmotiven erscheint eine Indexbildung nicht sinnvoll, denn das Forschungsinteresse gilt den individuell unterschiedlichen Belastungsprofilen der einzelnen Studierendengruppen.

Skala	Zahl der Items	Cronbachs Alpha (α)	Mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC)	Varianz der Inter-Item-Korrelation (s^2)
(1) Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	7	0,799	0,387	0,024
(2) Allgemeine Selbstwirksamkeit	10	0,871	0,408	0,010
(3) Kompetenzerleben	8	0,811	0,368	0,019
(4) Vorstellungen/ Überzeugungen zum Lernen	11	0,832	0,307	0,032
(5) Belastungserleben	10	0,773	0,256	0,031

Tabelle 2: Die Skalen im Überblick (Anzahl, α , MIC, s^2)

Verteilungsprüfung

Zur Auswahl der passenden Analysemethoden wurden alle Skalen einer Normalverteilungsprüfung unterzogen (Histogramme und Kolmogorov Smirnov Anpassungstest). Die Skalen (1) Anstrengungsbereitschaft ($p \leq 0,001$), (2) Selbstwirksamkeit ($p = 0,023$) und (3) Kompetenzerleben ($p \leq 0,001$) zeigen sich rechtssteil beziehungsweise linksschief. Eine Normalverteilung kann hierfür nicht angenommen werden. Bei den Skalen (4) Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen ($p = 0,096$) sowie (5) Belastungserleben ($p = 0,200$) kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Für alle Auswertungen wird jedoch auf die robusteren nonparametrischen Verfahren zurückgegriffen (Mann-Whitney-U-Test, Spearmankorrelation).

Alpha-Fehler-Adjustierung

Um im Zuge der inferenzstatistischen Auswertungen mit einer Reihe von Signifikanztest der Alpha-Fehler-Kumulierung entgegenzuwirken, wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bortz (1985, S. 321f) durchgeführt. Somit ergibt sich eine (gerundete) Irrtumswahrscheinlichkeit für jeden Einzeltest von $\alpha \leq 0,002$. Diese wird der vorliegenden Auswertung zugrunde gelegt.

Empirische Befunde

Disparitäten nach Ausbildungsschiene

Das zentrale Forschungsinteresse gilt möglichen Unterschieden zwischen Studierenden im Quereinstieg und Studierenden im Lehramtsstudium (Primarstufe bzw. Sekundarstufe) in Bezug auf (1) Anstrengungsbereitschaft, (2) Selbstwirksamkeitsüberzeugung, (3) Belastungserleben, (4) Kompetenzerleben und (5) Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen.

Beide Gruppen zeichnen sich durch ein vergleichbar hohes subjektives (3) Kompetenzerleben ($M_Q = 5,73$; $M_R = 5,65$) und eine gleichermaßen hohe (1) Anstrengungsbereitschaft ($M_Q = 5,25$; $M_R = 5,19$) aus. Quereinsteiger:innen haben aber eine signifikant ($p = 0,002$) höhere individuelle (2) Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($M_Q = 5,48$; $M_R = 5,14$). Hierbei handelt es sich um einen deutlichen Effekt ($d_{Cohen} = 0,424$).

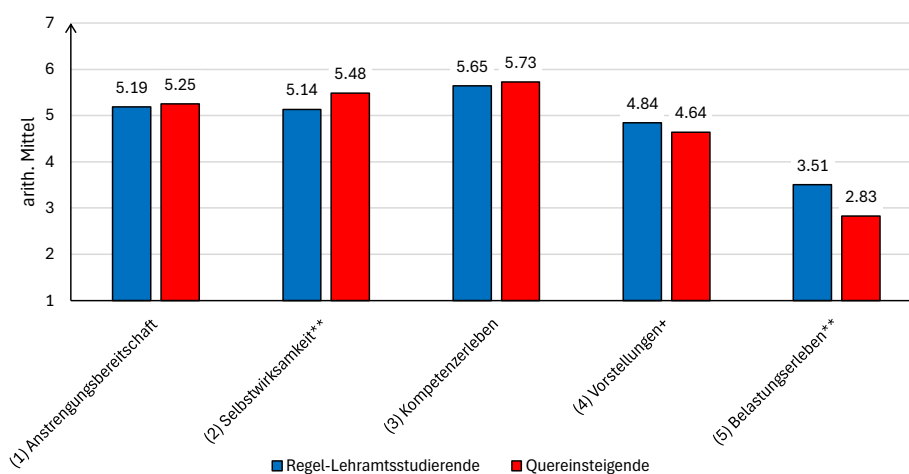


Abbildung 3: Disparitäten nach Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten)

In Bezug auf die (4) Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen lässt sich nur eine statistische Tendenz ($p = 0,076$) erkennen. Die befragten Quereinsteiger:innen tendieren eher zu transmissiven Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen ($M_Q = 4,64$), Lehramtsstudierende zeigen eher konstruktive Einstellungen dem Lernen von gegenüber ($M_R = 4,84$). Der Effekt mit $d_{Cohen} = 0,252$ ist schwach. Deutlich unterhalb des Skalenmittels wird das (5) Belastungserleben eingeschätzt, allerdings unterscheiden sich die Scores der beiden Gruppen signifikant ($p \leq 0,001$). Die befragten Lehramtsstudierenden geben eine höhere Belastung ($M_R = 3,51$) als die Quereinsteigenden an ($M_Q = 2,83$) an. Mit einem Wert $d_{Cohen} = 0,671$ zeigt sich ein starker Effekt.

Aspekte der Unterrichts- und Studienbelastung nach Akteursgruppen

Betrachtet man die einzelnen Facetten (siehe die 10 Einzelitems in Abbildung 4), welche den Index des subjektiven Belastungserlebens bilden, so fällt auf, dass gegen den Trend die Belastung F46 (... durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit) bei den Studierenden im Quereinstieg als Hauptbelastungsaspekt in dieser Gruppe gesehen werden muss. Alle Items, welche die Studienbelastung abbilden, werden von den Quereinsteiger:innen deutlich geringer eingeschätzt als von den Lehramtsstudierenden. Damit wird deutlich, dass die Studienanforderungen aus der subjektiven Perspektive der Quereinsteigenden deutlich hinter jenen der Lehramtsstudierenden liegen.

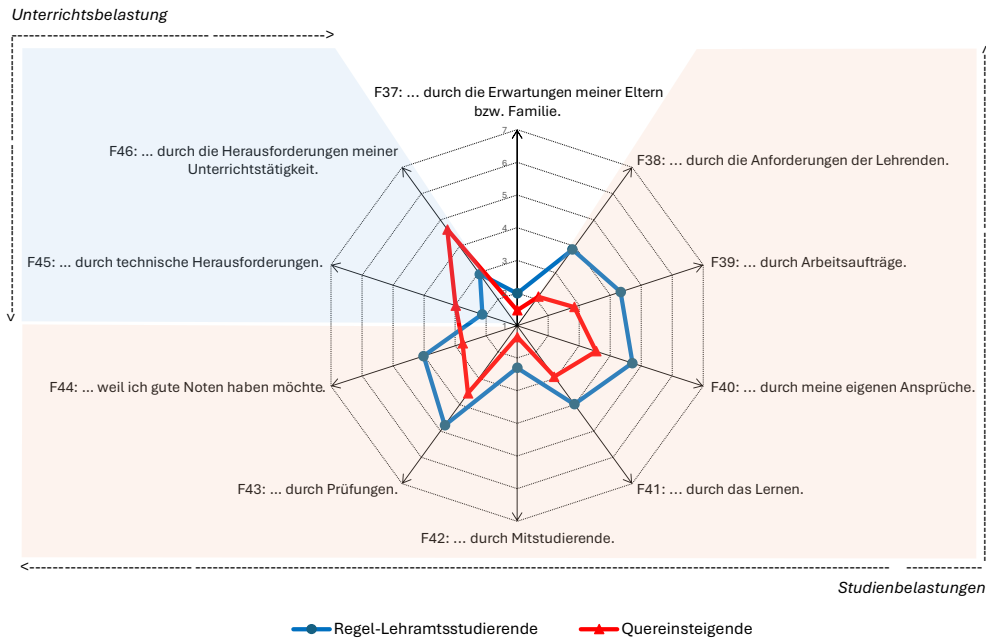


Abbildung 4: Gruppenspezifische Unterschiede in den Facetten des Belastungserlebens (mittlere Scores)

Transmissive bzw. konstruktive Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen

Auch wenn sich in Bezug auf die Skala (4) Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen nur eine statistische Tendenz beobachten lässt, lohnt sich der Blick auf die dahinter liegenden Einzelitems (siehe Abbildung 5). Die Items F26 bis F31 geben konstruktive Vorstellungen/Überzeugungen wieder (z.B.: *F26: Schüler:innen lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.*). Transmissive Vorstellungen/Überzeugungen im Sinne eines belehrenden Unterrichts finden sich in den Items F32 und F33 (z.B.: *F32: Schüler:innen lernen am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrkraft folgen.*).

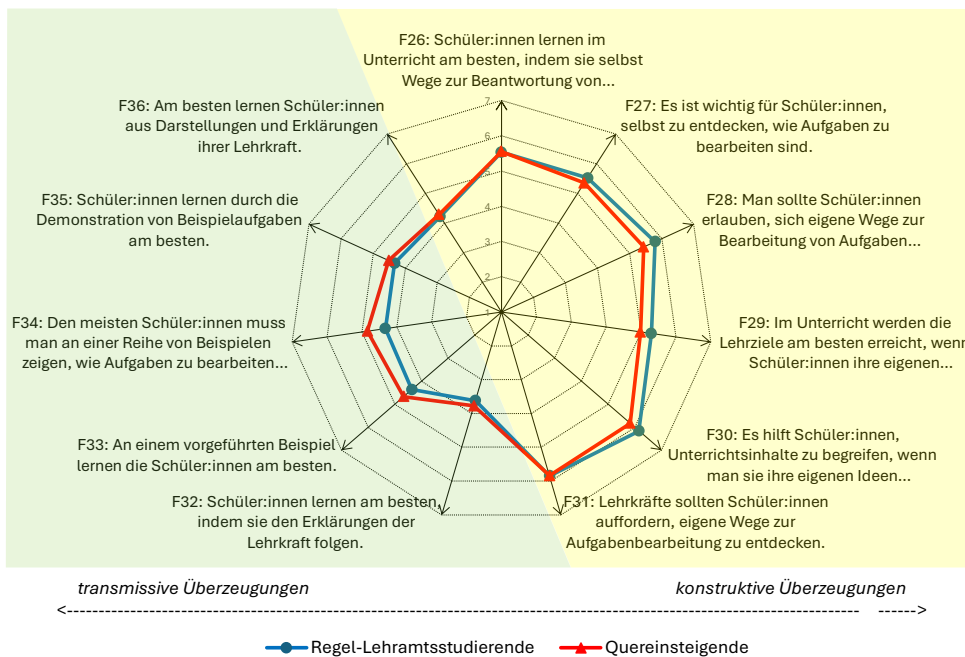


Abbildung 5: Gruppenspezifische Unterschiede in den Facetten der Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen (mittlere Scores)

Bei Items, welche konstruktive Überzeugungen abbilden, liegen die Scores der Quereinsteiger:innen unter jenen der Lehramtsstudierenden. Bei den Aussagen, welche transmissive Überzeugungen zum Ausdruck bringen, zeigen die Quereinsteiger:innen höhere Zustimmungsraten.

Berufswahlmotive nach Akteursgruppen

Für alle Befragten lässt sich ein Ranking ausgewählter Berufswahlmotive erstellen.

Bei der Berufswahl ist für mich besonders ...	arithm. Mittel
F51: ... die persönliche Zufriedenheit bedeutsam.	6.68
F54: ... die Arbeit mit jungen Menschen bedeutsam.	6.30
F49: ... ein sicheres Einkommen bedeutsam.	5.89
F55: ... der fachliche Aspekt bedeutsam.	5.59
F52: ... eine geregelte Arbeitszeit bedeutsam.	5.34
F53: ... die viele Freizeit bedeutsam.	4.25
F56: ... die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg bedeutsam.	3.65
F48: ... ein hohes Einkommen bedeutsam.	3.57
F47: ... das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.	2.49
F50: ... große Macht bedeutsam.	1.65

Tabelle 3: Rangreihe der Berufswahlmotive – gesamt (arithm. Mittel)

Die höchste Zustimmung erfährt der Aspekt der *persönlichen Zufriedenheit* ($M = 6,68$), gefolgt von dem Motiv der *Arbeit mit jungen Menschen* ($M = 6,30$). Unter dem Skalenmittel liegen die Aspekte *beruflicher Aufstieg* ($M = 3,65$), *hohes Einkommen* ($M = 3,57$), *gesellschaftliches Ansehen* ($M = 2,49$) und *große Macht* ($M = 1,65$).

Die ausgewählten Aspekte der Berufswahl werden nun vergleichend in den Fokus genommen.

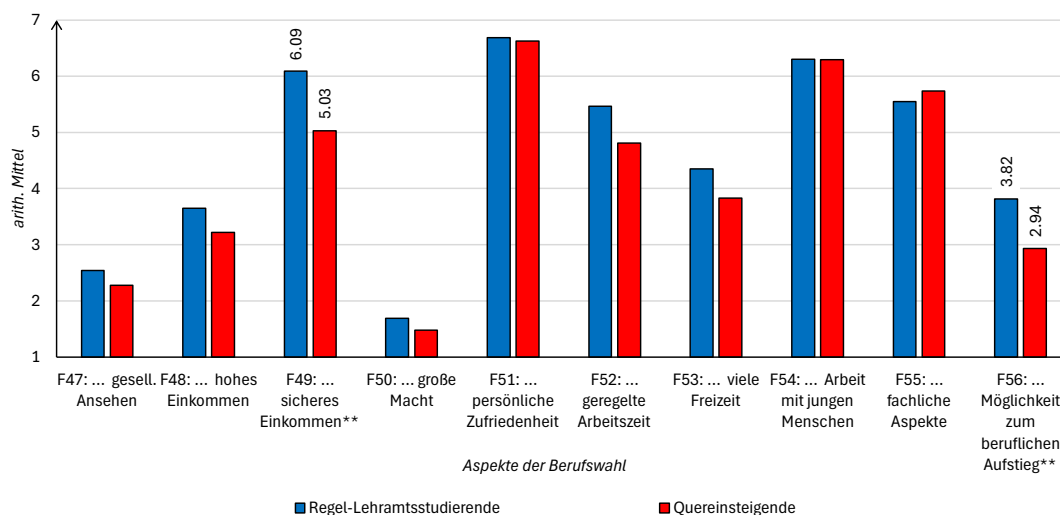


Abbildung 6: Berufswahlmotive nach Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten)

Interpretierbare Unterschiede ergeben sich für zwei Aspekte. Die Lehramtsstudierenden ($M_R = 6,09$) bewerten den Aspekt *sicheres Einkommen* signifikant höher ($p \leq 0,001$) als die Quereinsteigenden ($M_Q = 5,03$). Ebenso ist die Möglichkeit zum *beruflichen Aufstieg* für die

Lehramtsstudierenden ($M_R = 3,82$) signifikant ($p \leq 0,001$) attraktiver als für Quereinsteiger:innen ($M_Q = 2,94$).

Zusammenhänge abhängiger Variablen

Abschließend werden (1) Anstrengungsbereitschaft, (2) Selbstwirksamkeitsüberzeugung, (3) Kompetenzerleben, (4) Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen und (5) Belastungserleben in einer Korrelationsanalyse nach Spearman in Beziehung gesetzt.

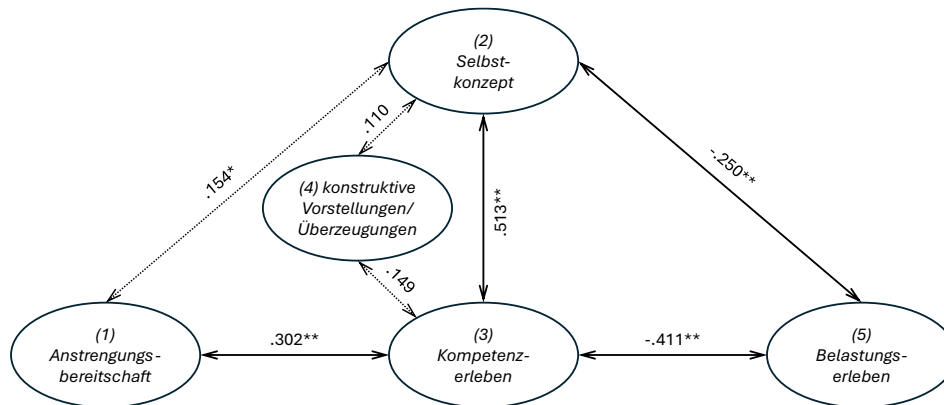


Abbildung 7: Empirische Modellierung der abhängigen Variablen (Korrelationskoeffizienten)

Das (3) Kompetenzerleben korreliert mit dem (2) Selbstkonzept hoch ($r = ,513$; $p \leq 0,001$). Das (5) Belastungserleben steht zum (3) Kompetenzerleben ($r = -,411$; $p \leq 0,001$) und zum (2) Selbstkonzept ($r = -,250$; $p \leq 0,001$) in einem reziproken Verhältnis. Die (1) Anstrengungsbereitschaft und das (3) Kompetenzerleben beeinflussen einander positiv ($r = ,302$; $p \leq 0,001$). Damit nimmt das subjektive Kompetenzerleben eine zentrale Rolle ein. Dieses zu stärken, sollte eine bedeutsame Aufgabe hochschuldidaktischer Interventionen sein. Das subjektive Belastungserleben erweist sich erwartungsgemäß als negativer Prädiktor.

Fazit

Der Lehrer:innen-Mangel bedingt, dass alternativ qualifizierte Personen als Quereinsteiger:innen an Schulen unterrichten. Wie Forschungsergebnisse (z.B. Beer et al., Keller-Schneider, Flick-Holtzsch, Prenzel et al., Groß Ophoff, u.a.) darlegen, zeigen sich Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit einschlägiger Ausbildung und Quereinsteigenden beispielsweise bei der Wahrnehmung der Berufsanforderungen, beim Kompetenzerleben oder bei Überzeugungen im Bereich des schulischen Lernens.

Die vorliegende Studie konnte ebenfalls Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden belegen. So fühlen sich beispielsweise Quereinsteiger:innen signifikant weniger belastet als Lehramtsstudierende. Die konkrete Unterrichtstätigkeit sehen Quereinsteigende jedoch herausfordernder und sie haben eine hohe Einschätzung des eigenen Kompetenzerlebens. Wird der Fokus auf das Lernen von Schüler:innen und auf das Lehren gerichtet, so zeigen Quereinsteiger:innen transmissivere Überzeugungen als Lehramtsstudierende.

Lehrpersonen und ihr pädagogisches Handeln, welches durch Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen, Wissen und Können beeinflusst wird, sind zentral für qualitätsvollen Unterricht und für förderliche Lernumgebungen. Besonders Wissen und Kompetenzen im bildungswissen-

schaftlichen Bereich (z.B. Unterrichtswissenschaft, pädagogische Psychologie, pädagogische Soziologie, Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik) sowie in der jeweiligen Fachdidaktik prägen den Unterricht von Lehrer:innen. Damit auch Quereinsteiger:innen Wissen und Kompetenzen in diesen Bereichen aufbauen können, braucht es entsprechende Qualifikationen, die im Hochschullehrgang Quereinstieg erworben werden. Hier sind die Hochschulen gefordert, damit Quereinsteiger:innen das entsprechende Wissen erwerben und Kompetenzen aufbauen können. Die Absolvierung des Hochschullehrgangs ist, im Sinne eines (berufs-)lebenslangen Lernens ein wesentlicher Schritt, es bedarf aber auch kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung.

Limitationen: Bei einer weiteren Studie könnte die Skala zu berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eingesetzt werden. Diese Überzeugungen gelten als bedeutsam „für Anspruchsniveau und Zielsetzung in Problemsituationen wie auch die Verarbeitung von (Miss-)Erfolgen. Dies steht in Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben (Schwarzer & Warner, 2014)“ (Groß Ophoff et al., 2024, S. 84). Möglicherweise würden so größere Disparitäten sichtbar, zumal aufgezeigt werden konnte, dass bei den Quereinsteigenden die größten Belastungen durch die Herausforderungen in der Unterrichtstätigkeit entstehen.

Literatur

- Beer, G., Beer, R., Potzmader, S. & Ebenberger, A. (2024). A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungsempfinden von berufseinsteigenden Lehramtsstudierenden. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig, (Hrsg.), *Service Learning – Caring Society* (S. 279-313). Lit-Verlag.
- Beer, R., Wagner, P. & Weissenböck, A. (2022). Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung. In Ch. Fidrich, et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 9-29). Lit-Verlag.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik Für Sozialwissenschaftler*. Springer-Verlag.
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober, & C. Spiel (Hrsg.), *Pädagog*innenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 63-188). Medien Heiligenkreuz.
- Groß Ophoff, J., Weber, Ch., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung* 24(1), 82-90. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>
- Jäger, R. S. & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz*. <https://fdz.iqb.hu-berlin.de/de/datenfinden/datensuche/89/>
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 157-185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>

Keller-Schneider, M., Kahre, I., Weiß, S. & Kiel, E. (2023). Berufswahlmotive von ostasiatischen und deutschsprachigen Lehramtsstudierenden. *journal für lehrerInnenbildung*, 23(4), 24-39. <https://doi.org/10.25656/01:28825>

Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe Universität Frankfurt am Main. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42800/file/BilWiss_Skalenhandbuch.pdf.

Leonhard, T. & Schneider Boye, S. (2025). „Wir haben einfach den Sechser im Lotto“ – Laienlehrpersonal in der schulischen Anerkennungsordnung. In Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 109–128). Waxmann.

Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf, *Zeitschrift für Bildungsforschung*2(1), S. 23-40.

Schaarschmidt, U. (2006). *Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen*. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Lehrerbildung im Diskurs“ am 14. Dezember 2006 an der Universität zu Köln. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/LehrerInnengesundheit/potsdamlehrerstudie.pdf

Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), S. 40-49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>

Schwarzer, M. & Jerusalem, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen - Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

Zu den Autor:innen

Mag. Dr. Gabriele BEER, BEd – Lehramt für Volksschulen, Mittelschulen und Polytechnische Schulen, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien, Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd – Lehramt für Volksschulen, Mittelschulen und Polytechnische Schulen, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien, Habilitation (Schulpädagogik) an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt, Hochschulprofessor an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd MA – Lehramt für Volksschulen, Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien, Institutsleiterin und Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Manuela Gamsjäger, Christoph Weber, Anne Frey, Jana Groß Ophoff & Michael Himmelsbach

Studienleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr

Zusammenfassung

Für die Pädagogischen Hochschulen bilden die Quereinsteigenden aufgrund ihrer beruflichen Vorstudien und der Art der Qualifizierung eine besondere Studierendengruppe. Der Beitrag untersucht das Studienleben von $n = 103$ österreichischen Quereinsteigenden im ersten Studienjahr mittels Onlinebefragung. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteigende die Anforderungen im Studium überwiegend als bewältigbar wahrnehmen. Werden quantitative Anforderungen im Studium und die Teamarbeit als herausfordernd erlebt, sinkt die Studierendenzufriedenheit und erhöht darüber vermittelt die Abbruchneigung. Zusätzlich erhöht sich die Abbruchneigung durch eine zweite berufliche Tätigkeit neben der Unterrichtstätigkeit. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung praxisnaher Unterstützungsangebote, die durch kooperative Lernformate, Peer-Mentoring und einer engen Verknüpfung mit dem eigenen Unterrichtsgeschehen das Studienleben der Quereinsteigenden gezielt stärken können.

Einleitung

Mit der Initiative „Klasse Job“ (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2025a) werden in Österreich seit 2023 verstärkt Quereinsteigende als angehende Lehrpersonen rekrutiert. Diese müssen über ein abgeschlossenes Fachstudium und eine mehrjährige Berufstätigkeit verfügen und nach einem Aufnahmeverfahren innerhalb von acht Jahren parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit einen Hochschullehrgang zur Qualifizierung als Lehrperson abschließen (BMB, 2025b; Flick-Holtsch et al., 2024). Für die Pädagogischen Hochschulen gewinnt damit eine stetig wachsende, besondere Studierendengruppe an Bedeutung, die sich deutlich von Regelstudierenden unterscheidet: Quereinsteigende bringen Vorerfahrungen aus einem vorangegangenen Studiengang und ihrer Berufstätigkeit mit, absolvieren ein Assessment, beginnen das Studium häufig parallel zum Berufseinstieg und sind zusätzlich mit privaten (Obsorge-)Verpflichtungen konfrontiert (Bieri Buschor et al., 2024; Groß Ophoff et al., 2024; Kamm et al., 2019, Pichler, 2025). Sie verfügen „demnach über unterschiedliche Voraussetzungen, Kompetenzen und Erfahrungen, welche die individuelle Bewältigung der Studienanforderungen beeinflussen können“ (Kamm et al., 2016, S. 191). Das Studienleben hängt jedoch nur bedingt vom (mitgebrachten) Leistungsvermögen der Studierenden ab. Vielmehr wird es „in der Auseinandersetzung mit den hochschulischen Rahmenbedingungen hervorgebracht und im Studienverlauf (weiter-)entwickelt“ (Bosse & Trautwein, 2014, S. 44). Vor diesem Hintergrund kommt den Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Verantwortung zu, da sie die strukturellen und didaktischen Bedingungen gestalten, unter denen sich individuelle Studienverläufe entfalten. Um entsprechende institutionelle Unterstützungsstrukturen weiterentwickeln zu können, befasst sich der Beitrag mit den bislang

wenig erforschten Studienerfahrungen österreichischer Quereinsteigender im ersten Studienjahr ihrer Qualifizierung.

Studienerleben von Quereinsteigenden

Das Studienerleben wird theoretisch als multikausaler Prozess verstanden, in dem sich individuelle Voraussetzungen und institutionelle Studienbedingungen wechselseitig bedingen (Bosse & Trautwein, 2014; Dahm, Becker & Bornkessel, 2018). Zentrale Faktoren an der Schnittstelle von Individuum und Institution sind die Wahrnehmung der Studienanforderungen (Jänsch & Bosse, 2018) sowie die soziale und akademische Integration der Studierenden (Schiefele et al., 2007; Tinto, 1975). Beide beeinflussen die Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996) und die Abbruchneigung (Deuer & Wild, 2018a) und prägen somit das Erleben des ersten Studienjahres. Bisherige Untersuchungen beziehen sich primär auf traditionelle Studierende, weshalb die spezifischen Herausforderungen von Quereinsteigenden bislang nur begrenzt berücksichtigt wurden (Kamm et al., 2019), obwohl diese in einer späteren Lebensphase – häufig verbunden mit beruflichen und familiären Verpflichtungen – studieren.

Eine zentrale Dimension des Studienerlebens ist die Bewältigung der Studienanforderungen (Jänsch & Bosse, 2018). Sie verbindet individuelle Voraussetzungen mit institutionellen Bedingungen und prognostiziert den Studienerfolg (z. B. Wolter et al., 2017, zit. in Jänsch & Bosse, 2017). Für reguläre Studiengänge identifizieren Bosse und Trautwein (2014) vier zentrale Anforderungsbereiche im ersten Studienjahr: inhaltliche (z.B. Besonderheiten von Studienfächern), personale (z.B. Selbst- und Lernorganisation), soziale (z.B. Teamarbeit) und organisatorische Anforderungen (z.B. Orientierung im Hochschulbetrieb). Nachfolgestudien bestätigen deren positiven Zusammenhang mit der subjektiven Studienleistung und der Zufriedenheit mit dem Studium (u. a. Jänsch & Bosse, 2018), wobei individuelle Merkmale wie Selbstwirksamkeit (u. a. Bohndick et al., 2021) oder familiärer Hintergrund (z.B. First Generation-Studierende, Ives & Castillo-Montoya, 2020) den Studienerfolg moderieren. Für Quereinsteigende ist anzunehmen, dass insbesondere personale (z.B. Selbstmanagement zwischen Beruf, Familie und Studium) sowie organisationale Anforderungen (z.B. Studienplanung aufgrund der berufsbegleitenden Strukturen) stärker ausgeprägt sind als bei Regelstudierenden.

Neben der Wahrnehmung der Studienanforderungen bilden die soziale und die akademische Integration zentrale Dimensionen des Studienerlebens. Soziale Integration umfasst das Zugehörigkeitserleben und die Qualität der sozialen Beziehungen im Studium, während die akademische Integration die Einbindung in Lernprozesse, die Interaktion mit Lehrenden und den wahrgenommenen Lernerfolg beschreibt (Schiefele et al., 2007; Tinto, 1975). Für reguläre Studiengänge deuten Studien darauf hin, dass positive soziale Beziehungen die Studierendenzufriedenheit erhöhen (z. B. Bernholt et al., 2018), während geringe soziale Integration mit einer höheren Abbruchneigung einhergeht (z. B. Isleib & Woisch, 2018; Schiefele et al., 2007). Zugleich geht eine stärkere akademische Integration mit der Übernahme institutioneller Werte und Normen, höherer Bindung und Zielorientierung in Bezug auf den Studienabschluss einher (Sarcelletti & Müller, 2011, Rech, 2012). Vor diesem Hintergrund ist für Quereinsteigende zu vermuten, dass berufliche und familiäre Verpflichtungen sowie die berufsbegleitende Studienorganisation den Austausch mit anderen Studierenden erschweren und damit die soziale Integration beeinträchtigen. Soziale und akademische Integration stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis, sodass Defizite in einem Bereich durch positive Entwicklungen im anderen teilweise kompensiert werden können. Zugleich wird deutlich, dass

soziale Integration nicht allein durch hochschulische Bedingungen erklärt werden kann, sondern auch wesentlich von individuellen Lebensumständen wie Arbeits- oder Familienpflichten abhängt (Dahm et al., 2018). Empirische Befunde zum Studierenerleben von Quereinsteigenden liegen bislang nur begrenzt vor. Studien zu Teilzeitstudierenden verdeutlichen jedoch, dass diese über geringere soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen verfügen als Vollzeitstudierende. Zudem sind soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen relevanter für die Studienabbruchsentention als Kontakte zu Lehrenden (Dahm et al., 2018; Majer, 2018). Auch für traditionell Studierenden lassen sich negative Effekte von Berufstätigkeit und auf den Studienerfolg zeigen, während Elternschaft scheinbar keinen Einfluss auf die Abbruchsententionen hat (Drahm, Becker & Bornkessel, 2018). Die Wahrnehmung der Studienanforderungen sowie die Integration ins Studium wirken damit als zentrale Dimensionen des Studierenerlebens auf die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung (Deuer & Wild, 2018a; Ma & Mustapha, 2025; Schiefele et al., 2007). Beide Merkmale spiegeln das Zusammenspiel individueller Belastungen und institutioneller Passungsprobleme wider und dienen als Indikatoren für die Qualität des Studierenerlebens im ersten Studienjahr. Studierendenzufriedenheit beeinflusst dabei die Motivation und das Engagement und darüber den Studienerfolg bzw. den Studienabbruch.

Eine Untersuchung des Studierenerlebens von Quereinsteigenden ist insbesondere relevant, da Studienabbrüche in regulären Studiengängen eher in der Anfangsphase des Studiums auftreten. In Österreich verlassen rund 28 % der Erstzugelassenen die Universität innerhalb der ersten beiden Semester, wenngleich seltener in Studien mit Zulassungsprüfungen (Thaler & Unger, 2014). Quereinsteigende absolvieren vor Studienbeginn ein spezifisches Assessment zur Eignungsfeststellung, welches auch Studienabbrüche reduzieren soll. Gleichzeitig sind durch die parallele Tätigkeit als Lehrperson durch zeitliche und organisatorische Mehrbelastungen besonders gefordert (Bieri Buschor et al., 2024; Kamm et al., 2019). Zwar ist die Abbruchsquote in regulären Lehramtsstudien etwas geringer als in anderen Studiengängen (Haag et al., 2023), für Quereinsteigende liegen in Österreich aber bislang keine spezifischen Daten zu Studienzufriedenheit und Abbruchneigung vor.

Die besondere Ausgangslage von Quereinsteigenden – geprägt durch ihre akademische Vorbildung und Berufserfahrung – lässt vermuten, dass ihnen die Transition in die Hochschule durch diese Vorerfahrungen erleichtert wird. Ihre bereits erworbenen Studierenerfahrungen könnten dazu beitragen, Anforderungen der sozialen und akademischen Integration sowie die Organisation des Studiums besser zu bewältigen als Regelstudierende, die unmittelbar nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen. Andererseits verbringen die Quereinsteigenden aufgrund der berufsbegleitenden Studienorganisation weniger Zeit an der Hochschule und haben v.a. zu den Peers ihres speziellen Studiengangs Kontakt. Durch das berufsbegleitende Studium stellt die Vereinbarkeit von Studium, Unterrichtstätigkeit und Familienleben mit Kindern eine zentrale Herausforderung dar (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023), wobei wenig zielgruppenadäquate Studienformate die Partizipation zusätzlich erschweren (Kamm et al., 2016, S. 166). Basierend auf Befunden zur Studienabbruchforschung (Neugebauer, 2025) ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass trotz potenziell günstiger Voraussetzungen die Mehrbelastungen von Quereinsteigenden eine höhere Abbruchneigung im ersten Studienjahr begünstigen. Entsprechend wird das Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr anhand der vier zentralen Dimensionen untersucht: (1) Wahrnehmung der Studienanforderungen, (2) soziale Integration im Studium, (3) Studierendenzufriedenheit und (4) Abbruchneigung.

Methoden

Der Beitrag analysiert das Studierenerleben von österreichischen Quereinsteigenden im ersten Studienjahr. Als Datenbasis werden die Onlinebefragungen von $n = 103$ Quereinsteiger*innen der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich (84%) und Vorarlberg (16%) mit Studienbeginn 2023/24 bzw. 2024/25 verwendet (Durchschnittsalter = 41,6 Jahre, Standardabweichung = 6,5 Jahre). Ende des Sommersemesters 2024 bzw. 2025 wurden mittels Online-Survey folgende Messinstrumente herangezogen (für die Antwortalternativen siehe Abbildungen 1 bis 4).

- Zur Erhebung von *Studienanforderungen* wurden zehn Items von Jänsch und Bosse (2018) herangezogen. Für die Korrelationsanalysen wurden auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse drei Skalenwerte gebildet. Die erste Komponente (Cronbach's Alpha = 0,81) bezieht sich auf lernbezogene Herausforderungen (z. B. "zu erkennen, wie man sinnvoll lernt", "sich die Wissenschaftssprache anzueignen"), die zweite Komponente (Cronbach's Alpha = 0,80) auf Herausforderungen bei der Teamarbeit (z. B. "Teamarbeit zu organisieren") und die dritte Komponente (Cronbach's Alpha = 0,74) auf quantitative Anforderungen (z. B. "die Menge an Lernstoff zu bewältigen"). Studienanforderungen werden in Anschluss an Jänsch und Bosse (2018) als potenzielle Belastungsquellen verstanden. Je nach Möglichkeiten der Studierenden können diese mehr oder weniger kritisch ausfallen. Im vorliegenden Beitrag werden Anforderungen als kritisch oder herausfordernd bezeichnet, wenn sie von einem substantziellen Anteil der Studierenden in den Kategorien "eher schwer" oder "sehr schwer" eingeschätzt werden und zugleich in einem systematischen Zusammenhang mit geringer Studienzufriedenheit bzw. erhöhter Abbruchneigung stehen.
- *Soziale Integration im Studium* wurde mit drei Items von Schiefele et al. (2007) erfasst (z. B., "Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester"; Cronbach's Alpha = 0,78)
- Die *Studienzufriedenheit* wurde mit drei Items von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) erfasst (z. B. "Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere"; Cronbach's Alpha = 0,86).
- Die *Abbruchneigung* wurde mit vier Items von Deuer und Wild (2018b) erfasst, die sich explizit auf die Abbruchneigung beziehen (z.B. "Haben Sie schonmal daran gedacht, Ihr Studium bzw. Ihren Hochschullehrgang abzubrechen?"). Cronbachs Alpha ist 0,88.

Zur Prüfung der theoretisch angenommenen Wirkzusammenhänge wird ein Pfadmodell spezifiziert, in dem die Studienanforderungen als Prädiktor der Studienzufriedenheit und – vermittelt darüber – der Abbruchneigung modelliert werden. Aufgrund der anzunehmenden Mehrfachbelastung von Quereinsteigenden werden zudem das wöchentliche Beschäftigungsausmaß an der Schule (dieses liegt zwischen 4 und 40 Stunden, $M = 18,3$, $SD = 6,1$) sowie Mehrfachbeschäftigungen (rund 17 % der befragten Quereinsteigenden gehen neben der Unterrichtstätigkeit einer weiteren Erwerbstätigkeit nach) als Kontrollvariablen in das Modell einbezogen. Die Analysen erfolgten mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017).

Ergebnisse

Insgesamt erleben die befragten Quereinsteigenden die Anforderungen des ersten Studienjahres als bewältigbar (Abb. 1). Ein Teil der Quereinsteigenden nimmt jedoch insbesondere die lernbezogenen Tätigkeiten als herausfordernd wahr. So haben 16 % Schwierigkeiten bei der

Aneignung der Wissenschaftssprache. Besonders die Verbindung von Theorie und Praxis erweist sich für 23 % der Quereinsteigenden als anspruchsvoll. Auch die quantitativen Anforderungen, etwa die Bewältigung der Lernstoffmenge, stellen für etwa jede:n fünfte:n Quereinsteigende:n eine Herausforderung dar, und 18 % der Studierenden haben Schwierigkeiten, ihre eigene Belastbarkeit realistisch einzuschätzen. Demgegenüber werden die Anforderungen an Teamarbeit (je 8 % eher schwer bis sehr schwer) seltener als belastend erlebt. Damit rücken vor allem studienorganisatorische und lernbezogene Aspekte und weniger die soziale Komponente als zentrale Herausforderungen in den Fokus.

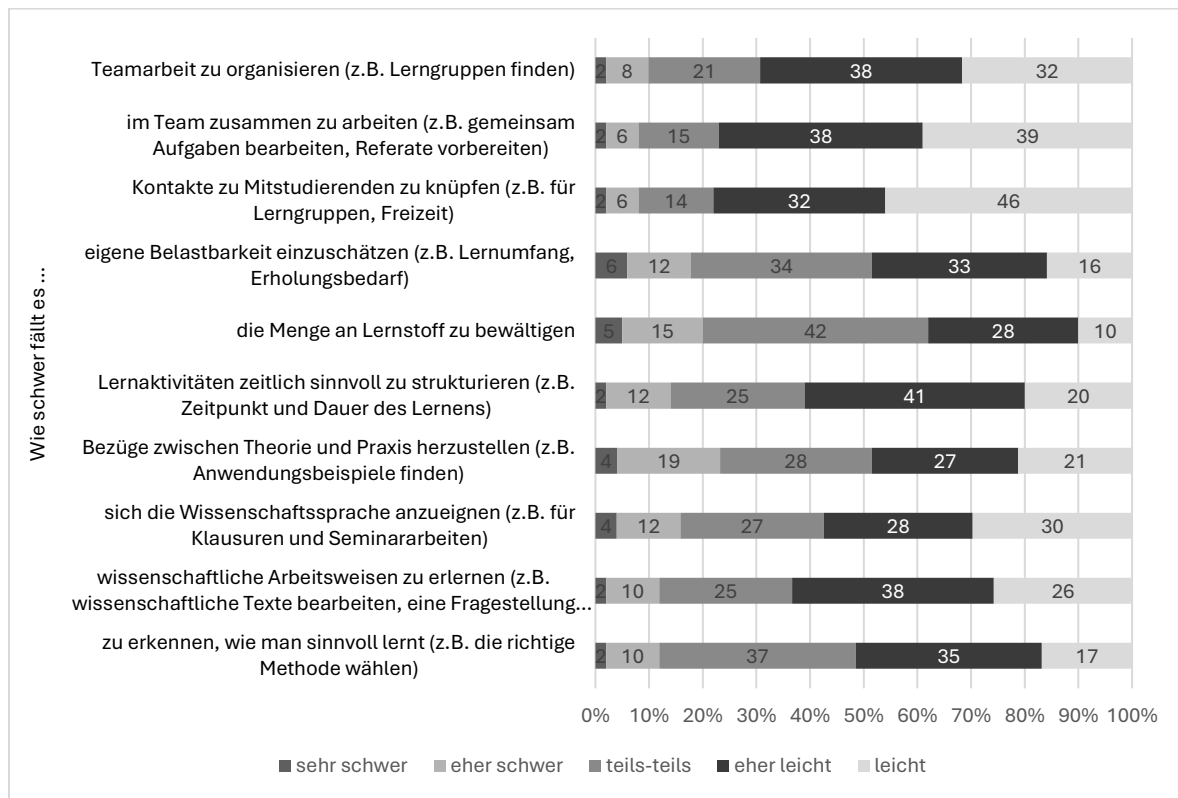


Abbildung 3: Einschätzung der Studienanforderungen durch Quereinsteigende (n=103), Quelle: eigene Darstellung

Auch die soziale Integration ins Studium wird von den Quereinsteigenden mehrheitlich positiv bewertet (Abb. 2). Einem Großteil der Studierenden gelingt es gut bis sehr gut, Kontakte zu anderen Studierenden aufzubauen (82 %). 72 % kennen viele Studierende, mit denen sie sich über fachliche Fragen austauschen können. Im Vergleich dazu geben nur 62 % der Quereinsteigenden an, viele Kontakte zu Studierenden aus dem eigenen Semester zu haben. Die allgemeine soziale Vernetzung scheint damit gegenüber fachlich orientierten Austauschbeziehungen geringer zu sein.

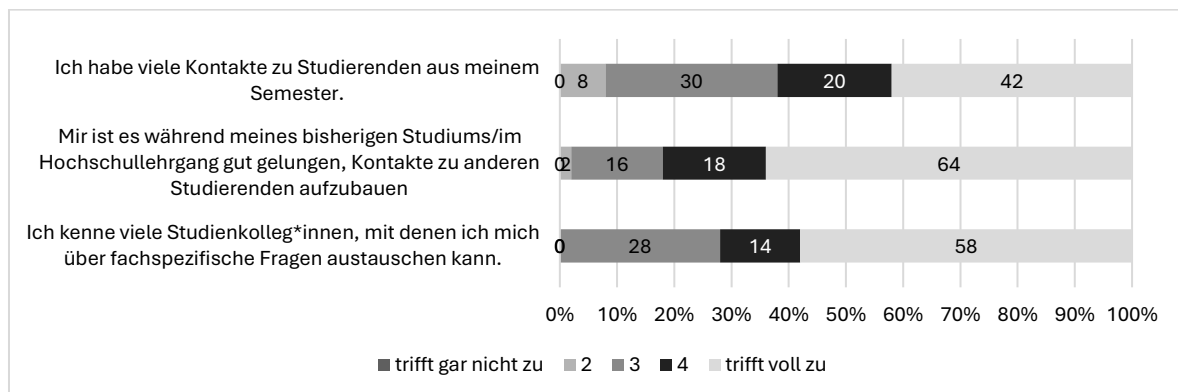


Abbildung 2: Soziale Integration im Studium durch Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Die Zufriedenheit mit dem Studium bzw. mit dem Hochschullehrgang fällt insgesamt positiv aus (Abb. 3). Rund 60 % der Quereinsteigenden haben Freude am Studium und würden sich erneut dafür entscheiden. Etwas mehr als die Hälfte ist insgesamt mit dem Studienverlauf zufrieden.

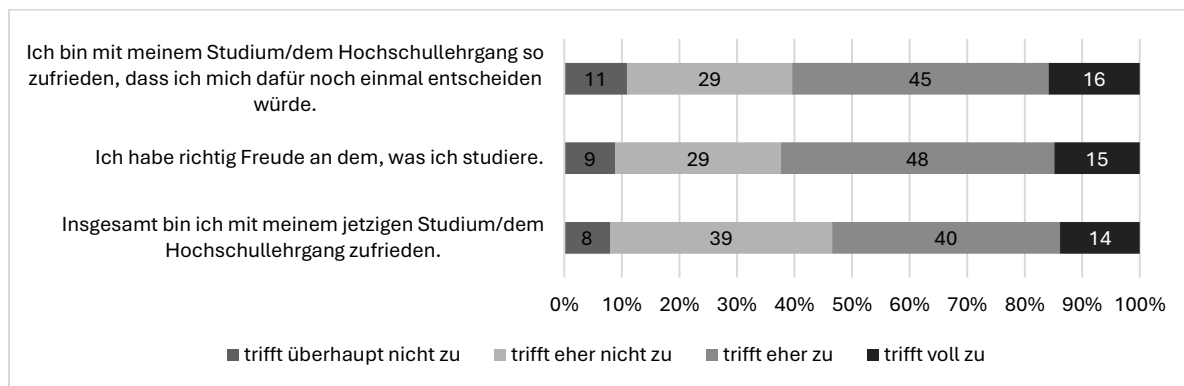


Abbildung 3: Studierendenzufriedenheit von Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Wenngleich im ersten Studienjahr etwa 17 % der befragten Quereinsteigenden rückblickend bereits einmal mit dem Gedanken gespielt haben, ihr Studium abzubrechen, sind es am Ende des ersten Studienjahres nur noch 5 % (Abb. 4). Ein Studienwechsel ist für 7 % am Ende des ersten Studienjahres eine Überlegung, 12 % haben im Verlauf des ersten Studienjahres zumindest schon einmal darüber nachgedacht. Viele Überlegungen zum Abbruch oder Studienwechsel relativieren sich damit im ersten Studienjahr.

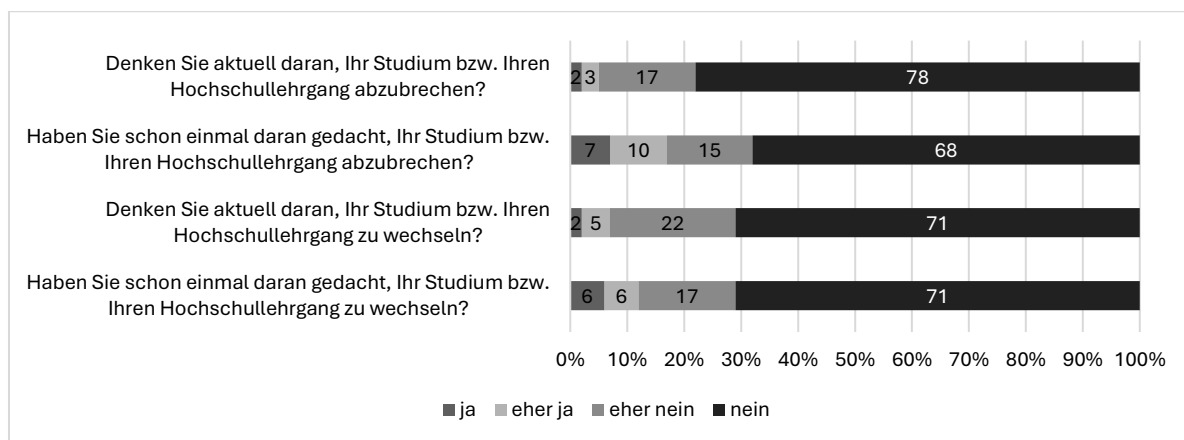
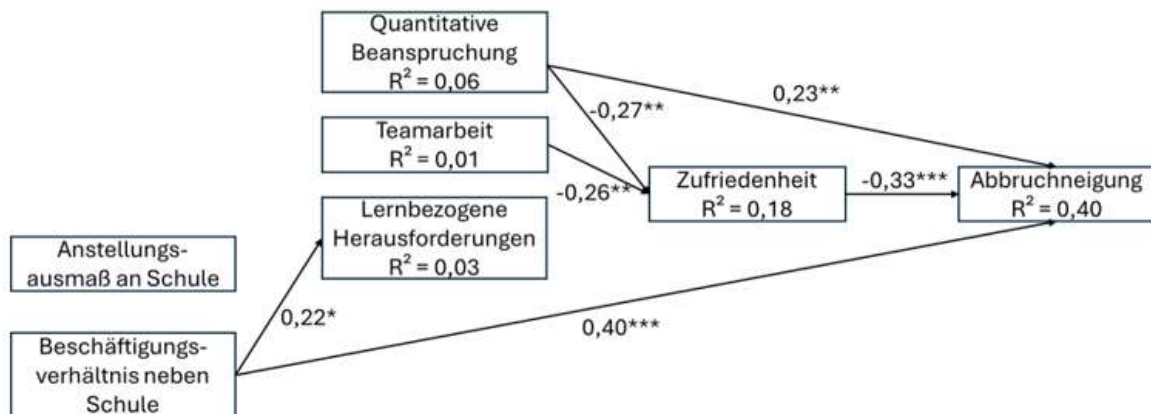


Abbildung 4: Abbruchneigung von Quereinsteigenden (n = 103), Quelle: eigene Darstellung

Die zusammenfassenden Analysen (Abb. 5) zeigen, dass die Abbruchneigung maßgeblich von der Zufriedenheit mit dem Studium abhängt. Auf der Seite der Studienanforderungen erweist sich die quantitative Beanspruchung als zentraler Prädiktor sowohl der Zufriedenheit als auch der Abbruchneigung. Mit einer erhöhten Beanspruchung geht eine geringere Zufriedenheit einher, die in der Folge die Abbruchneigung erhöht. Darüber hinaus ergibt sich ein direkter Effekt der quantitativen Beanspruchung auf die Abbruchneigung. Je höher die zeitliche Beanspruchung ist, desto höher fällt die Abbruchneigung aus. Der stärkste Einflussfaktor auf die Abbruchneigung ist jedoch ein weiteres Beschäftigungsverhältnis neben der Anstellung an der Schule. Befragte, die neben der Tätigkeit als Lehrperson noch einer weiteren Beschäftigung nachgehen (Mehrfachbeschäftigung), berichten von einer deutlich höheren Abbruchneigung. Zugleich geben sie höhere lernbezogene Studienanforderungen an. Schließlich erweisen sich Studienanforderungen in Bezug auf Teamarbeit als signifikanter Einflussfaktor auf die Zufriedenheit.

Höhere Anforderungen in diesem Bereich sind mit einer geringeren Zufriedenheit verbunden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass auch für Quereinsteigende die Art und Weise, wie sie die Studienanforderungen wahrnehmen eng mit ihrer Studienzufriedenheit und ihre Abbruchneigung verknüpft ist.



Anmerkung: Nur signifikante Effekte sind dargestellt. N = 103. Die Integration und Anforderungen in Bezug auf die Teamarbeit korrelieren stark ($r = 0,60$). Die Integration wurde beim Pfadmodell nicht berücksichtigt, da sich beide Variablen Erklärungskraft wegnehmen und in einem Modell mit beiden Variablen, keine davon einen signifikanten Effekt aufweist. Ergebnisse basieren auf einem vollrekursiv geschätztem Pfadmodell mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; (*) $p < 0,10$.

Abbildung 5: Pfadmodell zur Erklärung von Studierendenzufriedenheit und Abbruchneigung von Quereinsteigenden, Quelle: eigene Darstellung

Fazit

Der Beitrag widmet sich dem Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr an der Schnittstelle zwischen der Mikroebene der studentischen Erfahrung und der Mesoebene des institutionellen Kontexts. Insgesamt erleben Quereinsteigende ihre Anforderungen weitgehend als bewältigbar und erleben sich sozial gut eingebunden. Lernbezogene und quantitative Anforderungen, insbesondere die Verknüpfung von Theorie und Praxis, sowie das Arbeitspensum, stellen jedoch für einige eine Belastung dar. Trotz teils ambivalenter Zufriedenheit mit dem Hochschullehrgang denken nur wenige am Ende des ersten Studienjahres über einen Studienabbruch nach. Die Ergebnisse sind kohärent zu den Befunden von Isleib und Woisch (2018), dass ein aktives Lernverhalten entscheidend zur Integration und dem Studienverbleib beiträgt. Allerdings basieren die hier vorgestellten Ergebnisse auf einer querschnittlichen Onlinebefragung einer begrenzten, kohortenübergreifenden Stichprobe von Quereinsteigenden aus zwei Pädagogischen Hochschulen (Studienbeginn 2023/24 und 2024/25) und erlauben daher weder kausale Schlussfolgerungen noch standortübergreifende Verallgemeinerungen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Analysen auf die berichtete Abbruchneigung fokussieren jedoch keine tatsächlichen Studienabbrüche oder objektiven Studienerfolgsindikatoren berücksichtigen. Da ausschließlich das erste Studienjahr betrachtet wird, bleiben Aussagen zu längerfristigen Studienverläufen offen.

Trotz der benannten Limitationen haben die Befunde das Potenzial bedeutsame Zusammenhänge sichtbar zu machen, die für die Weiterentwicklung hochschulischer Unterstützungsstrukturen genutzt werden können. Ein zentraler Ansatzpunkt wäre, die bereits hohe soziale Einbindung durch kooperative Lernformate oder Peer-Mentoring weiter zu stärken, da eine höhere soziale Integration auch die akademische Integration unterstützen könnte. Gemeinsames Arbeiten mit

Studienkolleg:innen kann zugleich bei der Bewältigung lernbezogener Anforderungen wie den Erwerb von Wissenschaftssprache unterstützen. Wo es möglich ist, können hier auch semesterübergreifende Angebote geschaffen werden, um das Lernen von erfahrenen Studierenden zu initiieren und institutionalisieren. Zudem sollten Lernformate die Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und den Erfahrungen im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit verstärkt in den Blick nehmen. Hyry-Beihammer et al. (2022) schlagen vor, die Erfahrungen von Studierenden und die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen und Überzeugungen systematisch mithilfe pädagogischer Theorien und Modelle zu analysieren. Durch die theoretische Rahmung kann den Studierenden gespiegelt werden, wie diese Erfahrungen das Verständnis von Lernen und Lehren prägen. Aber auch fallbasiertes Lernen bietet sich hier für eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis an (Wernet, 2016). Da die Quereinsteigenden durch die ministerielle Vorgabe der verringerten Präsenzzeit einen hohen Anteil an eigenständiger Lernzeit haben, können Lehrende der Überforderung durch die Menge an Lernstoff und die manchmal fehlende Einschätzung der eigenen Belastbarkeit durch noch strukturiertere Lernpfade entgegenkommen, wenngleich dies die Beratungsintensität seitens der Pädagogischen Hochschulen verstärkt (Flick-Holtsch et al., 2024). Für die institutionellen Rahmenbedingungen lassen sich weniger deutliche Effekte oder keine Zusammenhänge mit dem Studienerfolg zeigen (u.a. Dahm, et al., 2018; Isleib & Woisch, 2018). Seitens der Hochschule könnten aber Peer-Programme mit Studierenden aus höheren Semestern angedacht werden, um die Studierenden bei der Bewältigung der Studienorganisation und der lernbezogenen Herausforderungen zu unterstützen. Da eine Mehrfachbeschäftigung die Abbruchneigung deutlich erhöht, ergibt sich hier weiterer Klärungsbedarf. Es gilt zu klären, ob die zusätzliche Tätigkeit den Lebenserhalt finanziert oder als Absicherung für ein mögliches Scheitern des Berufswechsels dient. Weiters wäre der Berufseinstieg mit dem Beginn des Hochschullehrgangs verpflichtend zu koppeln (oder sogar vorzuziehen), um auf diese Weise das Zusammenwirken der beiden Lernorte Schule und Hochschule und das ihrer Akteur:innen (vor allem Mentor:innen und Hochschullehrende) zu stärken und die Theorie-Praxisbezüge zu fördern (Flick-Holtsch et al., 2024). Dadurch könnten die Angebote akkordiert und Synergien genutzt werden, um das Studierenerleben von Quereinsteigenden im ersten Studienjahr zu stabilisieren und sie bestmöglich zu unterstützen.

Literatur

- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klab, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studierendenzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 24–51.
- Bieri Buschor, C., Kocher, M., Keck Frei, A., Bürgler, B. & Hürlimann, R. (2024). Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. *journal für lehrerInnenbildung* 24(1), 74–81. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-07>
- Bohdick, C., Bosse, E., Jansch, V. K. & Barnat, M. (2021). How Different Diversity Factors Affect the Perception of First-Year Requirements in Higher Education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 78–95. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.667>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025a). Klasse Job.
<https://lehramt.klassejob.at/>
- Bundesministerium für Bildung. (2025b). *FAQs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung*.
https://lehramt.klassejob.at/wp-content/uploads/2025/09/quereinstieg_faq_ab.pdf
- Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 108–174). wbv Publikation.
- Deuer, E. & Wild, S. (2018a). *Studienbedingungen und Studienabbruchneigung – ein Erklärungsmodell. Hochschulforschung an der DHBW*. Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2018b). *Validierung eines Instruments zur Erfassung von Studienabbruchsneigung bei dual Studierenden*. Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–418).
<https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 576–586.
- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>
- Haag, N., Binder, D., Engleder, J., Unger, M. & Zucha, V. (2024). *Studienverläufe. Zusatzberichte der Studierenden-Sozialerhebung 2023*. Institut für Höhere Studien.
- Hyry-Beihammer, E. K., Bruch, S. & Busch, K. (2022). Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums - Erzählungen von Quereinsteiger*innen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 109–124). Waxmann.
- Isleib, S. & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 29–58). wbv Publikation.
- Jänsch, V. K., & Bosse, E. (2018). *Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 165–196). Waxmann.
- Ma, X. & Mustapha, S. M. (2025). Systematic Literature Review on Academic Satisfaction. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 5(8), 409–418.
- Majer, S. (2018). Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 175–225). wbv Publikation.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Neugebauer, M. (2025). Studienabbruchforschung. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 379–389). Nomos. <https://doi.org/10.25656/01:33924>
- Ives, J. & Castillo-Montoya, M. (2020). First-Generation College Students as Academic Learners: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz Juventa.
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.
- Sarcletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03841-0>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 293–312). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14
- Westermann, R., Elke, H., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

Zu den Autor:innen

Dr.in Manuela GAMSJÄGER, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien am Standort Linz, Verbund Mitte, für die PH OÖ. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Demokratiebildung.

Dr. Christoph WEBER, Professor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten und Lehrer:innenbildung.

Dr.in Anne FREY, Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Dr.in Jana GROSS OPHOFF ist Professorin für Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Schweiz). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionsforschung mit besonderem Fokus auf Daten, Evidenz und Forschung als Grundlage professioneller Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich.

Dr. Michael HIMMELSBACH, Senior Lecturer an der Johannes Kepler Universität Linz. Externer Lehrbeauftragter im HLG Quereinstieg PH OÖ, Mitarbeit im Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien am Standort Linz, Verbund Mitte, für die JKU. Arbeitsschwerpunkt: Lehrer:innenbildung und Professionalisierungsforschung.

Melanie Gürentz & Claudia Mair

Quereinstieg in die Lehrer:innenrolle: Motivation, Selbstwahrnehmung und berufliche Identifikation

Eine Mixed-Methods-Studie im Rahmen des ProQ-STEAM Projekts

Zusammenfassung

Quereinsteiger:innen sind eine wachsende, heterogene Gruppe berufserfahrener Personen, die neben traditionell ausgebildeten Lehrkräften verstärkt ins österreichische Schulsystem integriert werden. Über ihren Rollenwechsel, ihre berufliche Identifikation und die zugrunde liegenden Motivationsfaktoren ist bislang wenig bekannt – Kenntnisse, die entscheidend sind, um Ausstiegsneigungen zu verstehen und den langfristigen Verbleib im Lehrberuf einzuschätzen. Die Mixed-Methods-Studie im Rahmen des Forschungsprojekts ProQ-STEAM adressiert diese Forschungslücke über leitfadengestützte Interviews in der Steiermark (n = 7) und eine Online-Befragung in Tirol (n = 52). Die qualitativen Daten wurden mittels reflexiver thematischer Analyse ausgewertet. Für die quantitativen Daten erfolgte die Analyse auf Basis deskriptiver Kennwerte und inferenzstatistischer Verfahren zur Prüfung von Zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteiger:innen hohe Motivation und ausgeprägte berufliche Identifikation mitbringen, den Übergang in das Schulsystem jedoch als herausfordernd empfinden und vielfältigen Unterstützungsbedarf äußern. Daraus ergeben sich konkrete Hinweise für die zielgerichtete Weiterentwicklung von Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten im Quereinstieg.

Einleitung

Der Quereinstieg in den Lehrberuf hat sich in Österreich zu einem zentralen Instrument zur Bewältigung des Lehrkräftemangels entwickelt. So stellten im Schuljahr 2023/24 Quereinsteiger:innen bereits über 8 % der insgesamt eingestellten Lehrpersonen dar (Schnider & Braunsteiner, 2024). Internationale Studien verweisen vor allem auf Sinnorientierung, pädagogisches Interesse, Sicherheitsmotive und Work-Life-Balance als zentrale Beweggründe für den Berufswechsel (Grier & Johnston, 2009; Watters & Diezmann, 2015) sowie auf einen von Unsicherheiten, Identitätsarbeit und strukturellen Einstiegshürden geprägten Übergangsprozess (Cuddapah & Stanford, 2015; Newman, 2010).

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des bundeslandübergreifenden Forschungsprojekts „Professionalisierung im STEAM²-Quereinstieg (ProQ-STEAM)“ durchgeführt, das unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung berufserfahrener Quereinsteiger:innen untersucht. Ziel der Studie war es, Motivation, Übergangserfahrungen und professionelle Identität von Quereinsteiger:innen empirisch zu erfassen und damit internationale Befunde zu Motivation, Identifikation, Unterstützungsstrukturen und Verbleib im Lehrberuf kontextspezifisch für den österreichischen Quereinstieg, exemplarisch in der Steiermark und in Tirol, zu überprüfen und zu

² Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics

erweitern. Im Fokus stehen die Fragen, mit welcher Motivation Quereinsteiger:innen ihren Rollenübergang deuten, welche Ressourcen und Belastungen sie erleben und welche Unterstützungsstrukturen sie für eine nachhaltige Professionalisierung im österreichischen Schulsystem benötigen.

Methodisches Design

Das konvergente Mixed-Methods-Design (Creswell & Plano Clark, 2018) ist sozialkonstruktivistisch gerahmt (Gergen, 2001) und trägt der Tatsache Rechnung, dass der Quereinstieg in die Lehrer:innenrolle sowohl subjektive Deutungsmuster als auch strukturierte Zusammenhänge zwischen Motivation, Transfer und Unterstützung umfasst und daher einer Kombination aus qualitativer Rekonstruktion und quantitativer Musteranalyse bedarf. Qualitative Interviews und eine quantitative Online-Befragung ermöglichten die Verknüpfung individueller Perspektiven mit strukturierter Datenauswertung.

Die leitfadengestützten Interviews (Steiermark, $n = 7$) wurden mittels induktiv-reflexiver thematischer Analyse nach Braun und Clarke (2022) in MAXQDA (Version 24) ausgewertet. Wie bei kleinen qualitativ-interpretativen Samples üblich, erlaubt das Design eine vertiefte Exploration individueller Deutungsmuster, jedoch keine Generalisierbarkeit im statistischen Sinn. Zudem ist aufgrund der sozialkonstruktivistischen Rahmung zu berücksichtigen, dass die erhobenen Perspektiven situativ, kontextgebunden und potenziell durch Interviewsituationen beeinflusst sind.

Die quantitative Online-Befragung (Tirol, $n = 52$) wurde theoriebasiert konzipiert und mittels deskriptiver Kennwerte (Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen) sowie inferenzstatistischer Verfahren (Korrelationen) in IBM SPSS Statistics (Version 30.0.0.0) analysiert. Die kleine, regional begrenzte Stichprobe limitiert die Generalisierbarkeit und reduziert die Teststärke der Analysen; die Befunde sind daher als explorativ zu interpretieren.

Mehrere domänenspezifische Unterstützungsbereiche wurden bewusst über Einzelitems erhoben, sodass für diese Bereiche keine Reliabilitätsprüfung möglich ist und die Ergebnisse primär inhaltlich-pragmatisch gedeutet werden sollten. Da Motivation, Transfer, Belastung und Unterstützungsbedarfe über Selbstauskünfte erhoben wurden, erfassen die Daten subjektive Wahrnehmungen und keine objektiven Leistungsindikatoren. Nicht erhobene schulische Kontextvariablen (z. B. Schulstandort, Teamkultur, Führungsstrukturen) können die berichteten Einschätzungen zusätzlich beeinflussen und sind bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Da die qualitative Teilstudie in der Steiermark und die quantitative Teilstudie in Tirol durchgeführt wurden und kein explizit vergleichendes Design angelegt wurde, erlauben die Daten keine systematische Analyse regionaler Unterschiede, sondern bieten exemplarische Einblicke in zwei Kontexte des österreichischen Quereinstiegs. Die Integration der Ergebnisse erfolgte nach dem Prinzip der Methoden-Triangulation (Flick, 2011), um ein möglichst dichtes, kontextspezifisches Bild des Quereinstiegs in zwei unterschiedlichen regionalen Settings zu gewinnen.

Im Fokus der Studie standen folgende zentrale Fragen:

- Welche Motive beeinflussen den Berufswechsel von Quereinsteiger:innen in den Lehrberuf?
- Wie erleben Quereinsteiger:innen den Übergang in den Lehrberuf und die Herausforderungen bei der Integration ins österreichische Schulsystem?

- Wie konstruieren Quereinsteiger:innen ihre professionelle Rolle und Identität und welche Ressourcen und Unterstützungsbedarfe lassen sich in den beiden untersuchten regionalen Kontexten identifizieren?

Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Anhand der induktiv-reflexiven thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2022) konnten drei Themen identifiziert werden, die Antworten zu den Forschungsfragen liefern.

Sichere, sinnstiftende Tätigkeit

Die Studie zeigt, dass eine Kombination aus einer Vielzahl an intrinsischen und extrinsischen Beweggründen – wie finanzielle Sicherheit und Stabilität – ursprünglich für den Berufswechsel relevant war. Quereinsteiger:innen schätzen am Lehrerberuf etwa, dass „es (...) diese Regelmäßigkeiten [gibt], die ich mir ja auch gewünscht habe“ (C 1, 81-82). Intrinsische Beweggründe waren etwa, dass einige Personen schon immer Lehrer:in werden wollten, aber aus ökonomischen Gründen dies zuvor nicht machen konnten: „Mir macht es Freude, jemandem was mitzugeben. Werkzeug für die Zukunft einfach bereitzustellen“ (R 1, 35-37). Die Ergebnisse zeigen ein Zusammenspiel verschiedener Motivationsfaktoren und damit eine Abweichung von Befunden, die zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven strikt trennen (Weinzettl & Zeilinger, 2023).

Peer-Support prägt Übergang

Die Quereinsteiger:innen berichteten über teils sehr herausfordernde Übergangserfahrungen beim Berufswechsel. So waren vertragliche Unsicherheiten und unklare Gehaltseinstufungen häufig genannte Kritikpunkte. Jedoch wurden kollegiale Unterstützung sowie Hospitationsmöglichkeiten als fördernd für einen angenehmen Übergang genannt: „Es war dann schon ein bisschen eine Erleichterung für mich, dass ich (...) einen Lehrer hatte, den ich einmal beim Unterrichten gesehen habe“ (D 1, 161-163). Wenn diese Unterstützungsform jedoch nicht vorhanden war, fühlten sich Quereinsteiger:innen zu Beginn oft allein gelassen: „Das war ja zu Beginn meiner Karriere eher so trial and error“ (R 1, 297).

„Ich bin Lehrer:in“

Die Quereinsteiger:innen identifizierten sich klar als Lehrpersonen und nicht als „Quereinsteiger:innen“. Sie kritisierten diese Begriffsbezeichnung, empfanden diese als degradierend und äußerten den Wunsch, als vollwertige Lehrpersonen von der Gesellschaft wahrgenommen und akzeptiert zu werden. Diese Selbstverortung zeigte sich konsistent in den qualitativen Daten. So beschreibt ein Lehrer: „Ja, irgendwie ein gutes Gefühl. Also, ich bin froh, dass ich jetzt Lehrer bin und unterrichten darf, mit Kindern zu tun habe“ (N 1, 461-462).

Drei Interviewte berichteten zudem, dass berufliche Vorerfahrungen ihnen den Übergang erleichterten und wesentlich dazu beitrugen, sich selbst als kompetente Lehrpersonen wahrzunehmen. Zu den genannten Vorerfahrungen zählten unter anderem strukturiertes Planen, reflektiertes Handeln und das Bewahren von Ruhe in stressigen Situationen. Diese Strategien halfen ihnen auch, sich selbst als Lehrpersonen zu identifizieren: „Einfach Ruhe bewahren, nie laut werden usw. und einfach das nicht persönlich zu nehmen, wenn ein Schüler vielleicht einmal lästig ist. Das reicht schon“ (M 1, 509-511).

Quantitative Phase: Zusammenhänge zwischen Motivation, Unterstützung und Selbstwahrnehmung

In der quantitativen Studie wurden die Zusammenhänge zwischen beruflicher Motivation, wahrgenommener Unterstützung und subjektiver beruflicher Selbstwahrnehmung im Quereinstieg untersucht. Die theoretische Rahmung orientiert sich an Modellen professioneller Lehrer:innenentwicklung (Keller-Schneider et al., 2016) sowie am COACTIV-Modell professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2013), das die Facetten Professionswissen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten in der Lehrer:innenrolle umfasst. Auf dieser Grundlage wurden drei zentrale Hypothesen formuliert. Die Datenerhebung erfolgte online im Rahmen des Hochschullehrgangs (HLG) „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemein“ in Tirol ($n = 52$). Der Fragebogen umfasste theoriegeleitet entwickelte Skalen zu beruflicher Motivation und Wohlbefinden, Transfer beruflicher Erfahrungen, wahrgenommener Unterstützung und Belastung im HLG sowie zu Kompetenzen und Unterstützungsbedarfen (Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“). Die Datenanalyse erfolgte auf Basis deskriptiver Kennwerte (Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen) und inferenzstatistischer Verfahren (Korrelationen zur Hypothesenprüfung).

Hypothesen

H1: Ein stärkerer Transfer beruflicher Vorerfahrungen in den Unterricht steht in positivem Zusammenhang mit höherer beruflicher Motivation und Zufriedenheit.

H2: Eine höhere wahrgenommene Unterstützung im Rahmen des Hochschullehrgangs (HLG) steht in positivem Zusammenhang mit der subjektiv eingeschätzten Wirksamkeit des HLG.

H3: Es wird erwartet, dass Unterstützungsbedarfe in fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Bereichen nicht isoliert auftreten, sondern miteinander korrelieren.

Ergebnisse der quantitativen Studie

Die eingesetzten Skalen zeigten insgesamt zufriedenstellende bis sehr hohe interne Konsistenzen ($\alpha = .72-.95$). Die befragten Quereinsteiger:innen berichteten ein hohes Niveau beruflicher Motivation ($M = 3.17, SD = 0.39$) und beruflicher Zufriedenheit ($M = 3.37, SD = 0.60$).

Die drei Transferdimensionen fachlicher Transfer ($M = 3.53, SD = 0.45$), sozialer Transfer ($M = 3.33, SD = 0.58$) und reflexiver Transfer ($M = 3.40, SD = 0.51$) wiesen bei akzeptabler bis guter interner Konsistenz ($\alpha = .76-.81$) ebenfalls hohe Ausprägungen auf. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass das Potential beruflicher Vorerfahrungen im Schulsystem von den Befragten als relevanter Beitrag wahrgenommen und offenbar auch genutzt wurde.

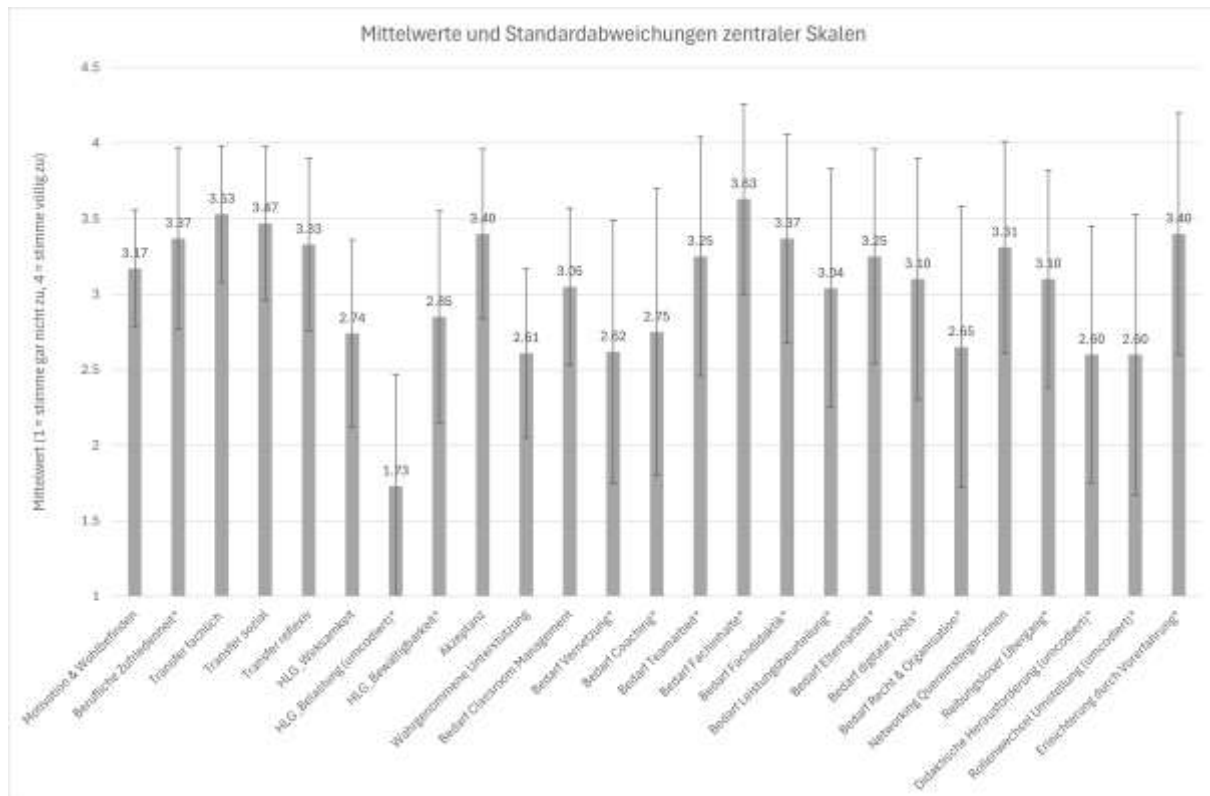
Die Wirksamkeit des Hochschullehrgangs weist bei sehr hoher interner Konsistenz ($\alpha = .95$) einen mittleren Ausprägungsgrad auf ($M = 2.74, SD = 0.62$). Die Bewältigbarkeit der Anforderungen wurde knapp oberhalb der Skalenmitte eingeschätzt ($M = 2.85, SD = 0.70$). Das Belastungsempfinden fiel hingegen tendenziell erhöht aus ($M = 1.73, SD = 0.74$; niedrigere Werte entsprechen einer stärkeren Belastung). Eine hohe Akzeptanz im Kollegium ($M = 3.40, SD = 0.56$) stand einer moderat ausgeprägten allgemeinen Unterstützung gegenüber ($M = 2.61, SD = 0.56$).

Die verschiedenen Dimensionen des Unterstützungsbedarfs variierten deutlich: Während beim Classroom Management mit zufriedenstellender interner Konsistenz ($\alpha = .74$) bereits ein beachtlicher Bedarf angegeben wurde ($M = 3.05, SD = 0.52$), traten die höchsten

Unterstützungsbedarfe in den fachspezifischen Bereichen auf – insbesondere bei fachlichen Inhalten ($M = 3.63, SD = 0.63$), Fachdidaktik ($M = 3.37, SD = 0.69$), Teamarbeit ($M = 3.25, SD = 0.79$) sowie Elternarbeit und Kommunikation ($M = 3.25, SD = 0.71$). Den geringsten Bedarf äußerten die Befragten für rechtliche Grundlagen und schulische Organisation ($M = 2.65, SD = 0.93$).

In Bezug auf Übergangserleben und berufliche Selbstwahrnehmung berichteten die Teilnehmenden ein eher positiv bewertetes Übergangserleben ($M = 3.10, SD = 0.72$), während die umcodierten Skalen zu didaktischer Herausforderung ($M = 2.60, SD = 0.85$) und zu Umstellungsprozessen ($M = 2.60, SD = 0.93$) auf moderate Belastungen hinwiesen.

In Grafik 1 sind – ergänzend zu den im Text erläuterten Ergebnissen – weitere erhobene Dimensionen mit ihren Mittelwerten und Standardabweichungen zur Gesamtübersicht dargestellt.



Grafik 1: Mittelwerte und Standardabweichungen zentraler Skalen; Fehlerbalken entsprechen der Standardabweichung. Quelle: eigene Darstellung

Hinweise: * = Einzelitem (keine Reliabilitätsangabe möglich); Fehlerbalken können über Skalenmaximum hinausreichen (SD-Darstellung).

Bivariate Zusammenhänge

Zur Prüfung der Hypothesen H1–H3 wurden bivariate Pearson-Korrelationen zwischen den zentralen Untersuchungsvariablen berechnet (Tabelle 1). Die Analysen identifizieren ein konsistentes Muster theoretisch plausibler Zusammenhänge.

Sämtliche Transferdimensionen (fachlich, sozial, reflexiv) korrelieren positiv mit Motivation und Wohlbefinden; insbesondere sozialer Transfer steht zusätzlich in signifikanter Beziehung zur beruflichen Zufriedenheit, während die übrigen Transferaspekte für diesen Bereich keine statistische Signifikanz erreichen. Hypothese H1 wird somit bestätigt: Ein verstärkter Transfer beruflicher Vorerfahrungen, insbesondere im Bereich sozialer Kompetenzen, geht mit höherer Motivation und Zufriedenheit einher.

Die wahrgenommene Unterstützung im HLG hängt eng mit der subjektiv bewerteten Wirksamkeit des Lehrgangs zusammen und bestätigt damit Hypothese H2, ohne jedoch signifikant mit Motivation oder Belastungserleben verknüpft zu sein.

Die Unterstützungsbedarfe treten nicht isoliert auf, sondern bilden ein vernetztes Muster: Fachliche, fachdidaktische und pädagogische Bedarfe korrelieren deutlich miteinander und sind zusätzlich mit Bereichen wie Leistungsbeurteilung, Teamarbeit und digitalen Tools assoziiert (H3).

Insgesamt legen die Befunde nahe, dass Transferprozesse motivationsfördernd wirken, unterstützende Strukturen die wahrgenommene Wirksamkeit des Hochschullehrgangs stärken und Unterstützungsbedarfe in thematisch überlappenden Clustern auftreten, die zentrale Entwicklungsfelder im Quereinstieg markieren. Aufgrund des korrelativen Designs lassen sich aus diesen Zusammenhängen jedoch keine kausalen Interpretationen ableiten.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Motivation & Wohlbefinden																	
2 Berufliche Zufriedenheit	.532***																
3 Transfer fachlich	.364**	.218															
4 Transfer sozial	.440***	.480***	.618***														
5 Transfer reflexiv	.454***	.200	.699***	.734***													
6 HLG_Wirksamkeit	-.016	-.215	.163	-.081	.107												
7 HLG_Belastung	.183	.001	.023	-.019	.012	-.013											
8 Wahrgenommene Unterstützung	.153	.202	.015	-.030	-.008	.635***	.106										
9 Bedarf Classroom Management	.338*	.101	.058	.003	-.017	.162	-.011	.112									
10 Bedarf Vernetzung	.012	-.026	.388**	.037	.061	.076	-.067	-.010	.240								
11 Bedarf Coaching	.048	.061	.140	-.028	-.015	.029	-.021	-.092	.076	.406**							
12 Bedarf Teamarbeit	.135	.386**	-.179	-.003	-.098	-.091	.157	.207	.101	-.172	-.046						
13 Bedarf Fachinhalte	.154	.050	.292*	.038	.213	.351*	.041	.185	.110	.169	.074	-.089					
14 Bedarf Fachdidaktik	.102	.003	-.026	.050	.223	.178	-.113	.053	.176	-.056	-.068	-.063	.453***				
15 Bedarf Leistungsbeurteilung	.180	.095	-.091	.077	.001	.125	-.250	.219	.388**	.022	.118	.267	.306*	.371**			
16 Bedarf Elternarbeit	-.043	.151	.009	.187	-.028	-.048	-.009	-.044	.208	.064	.182	.166	.253	.171	.506***		
17 Bedarf digitale Tools	.047	-.034	.172	.141	.030	.122	-.064	.138	.444***	.196	.110	-.070	.189	-.030	.366**	.475***	
18 Bedarf Networking Quereinstieg	.023	.054	.401**	.161	.242	.395**	.033	.271	.137	.473***	.133	-.071	.372**	.088	-.004	-.118	.016

Tabelle 10: Bivariate Korrelationen aller zentralen Variablen (*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$).

Zusammenführung quantitativer und qualitativer Ergebnisse

Die Integration der Ergebnisse erfolgte entlang des Prinzips der Methoden-Triangulation (Flick, 2011) und ermöglicht eine umfassende Betrachtung des Quereinstiegs in die Lehrer:innenrolle. Insgesamt zeigt sich ein konsistentes Bild, das sowohl Überschneidungen als auch ergänzende Perspektiven umfasst.

Konvergenzen – Motivation und Identifikation:

Die qualitativen Daten verwiesen auf starke Sinnorientierung, pädagogisches Interesse und hohe Motivation. Diese Muster fanden sich quantitativ in hohen Mittelwerten für Motivation, Wohlbefinden und Zufriedenheit wieder. Die positiven Zusammenhänge zwischen dem Transfer

beruflicher Vorerfahrungen und motivationalen Variablen (H1) bestätigten zusätzlich die Bedeutung vorberuflicher Ressourcen für den Rollenübernahmeprozess.

Komplementaritäten – Unterstützung und Übergangserleben:

Strukturelle Unsicherheiten, Orientierungslosigkeit und „Trial-and-Error“-Phasen dominierten die qualitativen Übergangserfahrungen. Quantitativ zeigte sich ein ähnliches Bild: Die wahrgenommene Unterstützung im Hochschullehrgang fiel moderat aus, stand jedoch in deutlicher Beziehung zur subjektiv eingeschätzten Wirksamkeit des Lehrgangs (H2). Auch die im qualitativen Material zentrale Rolle kollegialer Unterstützung spiegelte sich in den quantitativen Mustern wider.

Ergänzende Triangulation – Unterstützungsbedarfe:

Qualitativ wurden vor allem fachdidaktische Unsicherheiten, Classroom-Management-Herausforderungen und Orientierungsbedarf betont. Die quantitative Analyse zeigte kongruent ausgeprägte und systematisch miteinander verknüpfte Unterstützungsbedarfe (H3). Dadurch wurden die qualitativen Befunde um ein strukturiertes, bereichsübergreifendes Bedarfsprofil ergänzt, das die enge Verzahnung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Anforderungen sichtbar machte.

Diskussion und praktische Implikationen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Quereinsteiger:innen mit hoher Motivation und ausgeprägtem Sinnbezug in den Lehrberuf wechseln. Dies steht im Einklang mit internationalen Befunden, die Sinnorientierung und berufliche Entwicklung als zentrale Wechselmotive identifizieren (Grier & Johnston, 2009; Watters & Diezmann, 2015). Der Rollenübergang wird dennoch oft als herausfordernd erlebt: Sowohl Unsicherheiten als auch strukturelle Hürden prägen die Berufseinstiegsphase. Vergleichbare Befunde liegen auch aus internationalen Studien vor, die auf einen erhöhten Bedarf an strukturierter Begleitung und gezielter Unterstützung in dieser Phase hinweisen (Cuddapah & Stanford, 2015).

Deutlich wird zugleich, dass berufliche Vorerfahrungen als wertvolle Ressource für Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit genutzt werden können – vor allem, wenn sie gezielt im Rahmen der Schulen und begleitender Programme gefördert werden (Varadharajan & Buchanan, 2021). Die Bedeutung verlässlicher Unterstützungsstrukturen, insbesondere durch Mentoring und kollegiale Begleitung, ist empirisch belegt (Anderson et al., 2014; Keller-Schneider et al., 2016). Die Studie unterstreicht jedoch, dass Unterstützungsbedarfe und Ressourcennutzung je nach Einstiegsweg variieren und passgenau adressiert werden müssen. Die Akzeptanz als vollwertige Lehrperson ist für die Identitätsentwicklung ein Schlüsselfaktor (Hogg et al., 2023), erfordert jedoch von Schulleitungen und Kolleg:innen offene Integrationskulturen. Die erfolgreiche Integration von Quereinsteiger:innen ist dabei weniger eine Frage individueller Defizite als vielmehr eine strukturelle und kulturelle Aufgabe von Schule. Akzeptanz entsteht insbesondere dort, wo berufliche Differenz anerkannt, vorhandene Expertise genutzt und Unterstützung im Kollegium aktiv gestaltet wird (Resch & Ladendorfer, 2026).

Schulleitungen sollten daher Quereinsteiger:innen aktiv in das Kollegium einbinden, individuelle Ressourcen sichtbar und im Team nutzbar machen. Fort- und Weiterbildungsträger sind gefordert, gezielte Qualifizierungs- und Mentoringformate zu entwickeln, die auf die individuellen Bedarfe der Quereinsteiger:innen eingehen, praktische Erfahrungen mit wissenschaftlich

fundiertem Hintergrund verbinden und bestehende Unterstützungsstrukturen kontinuierlich evaluieren. Die Bildungspolitik sollte die derzeit forcierten Bemühungen zur Vereinheitlichung der Quereinstiegs-Ausbildungsprogramme weiterführen und durch bundesweit verbindliche, wissenschaftlich begleitete Standards absichern, um die bestehende regionale Variabilität nachhaltig zu verringern. Eine engere Verzahnung von Hochschullehrgang, schulischer Praxis und kollegialer Begleitung kann den Einstieg erleichtern und Motivation und die langfristige Bindung an den Lehrberuf stärken.

Literatur

- Anderson, H., Fry, S., & Hourcade, J. J. (2014). Career Changers as First-Year High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 149–154. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.878302>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cuddapah, J. L., & Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 51, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.004>
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. SAGE.
- Grier, J. M., & Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20(1), 57–75. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9119-2>
- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In M. Rothland & P. Barbara (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen: Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf* (S. 50–75). Verlag Empirische Pädagogik.
- Newman, E. (2010). 'I'm being measured as an NQT, that isn't who I am': An exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching*, 16(4), 461–475. <https://doi.org/10.1080/13540601003754830>

- Resch, K., & Ladendorfer H. (2026). Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium. *Erziehung und Unterricht, März/April(3-4)*.
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung jlb 01/2024 Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum*, 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Varadharajan, M., & Buchanan, J. (2021). *Career Change Teachers: Bringing Work and Life Experience to the Classroom*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6038-2>
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2015). Challenges Confronting Career-Changing Beginning Teachers: A Qualitative Study of Professional Scientists Becoming Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 163–192. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0>
- Weinzettl, C., & Zeilinger, H. (2023). Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. *Erziehung und Unterricht, September/Okttober(7–8)*, 567–575.

Zu den Autorinnen

Melanie GÜRENTZ ist Dissertantin und Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. Zuvor hat sie für fünf Jahre lang Englisch und Französisch unterrichtet. An der Universität Graz ist sie seit 2022 als Projektmitarbeiterin, und seit November 2023 im ProQ-STEAM Projekt tätig. Sie beschäftigt sich in ihrer Forschung mit Professionalisierung, Wahrnehmung der Lehrer:innenrolle und emotionalen Herausforderungen im Quereinstieg und fachfremden Unterricht.

Claudia MAIR ist Dissertantin und Dozentin am Institut für Sekundärpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Zuvor leitete sie den Bereich standortbezogene Fortbildung am Institut für Schulqualität und berufsbegleitende Professionalisierung und war in mehreren bundesweiten Arbeitsgruppen des BMBWF tätig. Sie unterrichtete 28 Jahre an einer Polytechnischen Schule. Im Forschungsprojekt ProQ-STEAM beschäftigt sie sich mit Motivation und Professionalisierung von Quereinsteiger:innen in den STEAM-Fächern.

Förderhinweis:

Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojekts ProQ-STEAM und wurde finanziert und gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und der Innovationsstiftung für Bildung (ISB).

Claudia Weinzettl

Mentoring als förderliche Onboarding-Maßnahme für quereinsteigende Lehrpersonen

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Mentoring als zentrale Onboarding-Maßnahme für quereinsteigende Lehrpersonen der allgemeinbildenden Sekundarstufe in Niederösterreich im Schuljahr 2023/24. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels im DACH-Raum werden Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie präsentiert, die eine querschnittliche Erhebung mit zeitlich sequenzierten Selbsteinschätzungen von 69 Quereinsteigenden mit vier vertiefenden, längsschnittlich angelegten Fallstudien verbindet. Die Befunde verdeutlichen, dass Mentor:innen – neben dem Kollegium und der Schulleitung – eine zentrale Unterstützungsstruktur darstellen und Integrations- sowie Professionalisierungsverläufe insbesondere dann stabilisieren, wenn eine hohe Betreuungsqualität gegeben ist und Quereinsteigende über pädagogische Vorerfahrungen sowie intrinsische Motivlagen verfügen.

Einleitung

Der seit mehreren Jahren anhaltende Lehrkräftemangel stellt eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem in Österreich dar (Flick-Holtsch et al., 2024). Bildungsstatistische Analysen verweisen auf eine zunehmende Abhängigkeit der Schulsysteme von quereinsteigenden Lehrpersonen, die insbesondere aufgrund ihrer unmittelbaren Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt an Bedeutung gewinnen (Denzler, 2023, in Flick-Holtsch et al., 2024). Gleichzeitig übernehmen Quereinsteigende zunehmend zentrale Aufgaben der pädagogischen Versorgung, ohne zu Beginn über eine vollumfängliche fachdidaktische und pädagogische Qualifikation zu verfügen (Lucksnat et al., 2024).

Empirische Studien zeigen, dass Quereinstieg unter geeigneten Bedingungen erfolgreich verlaufen kann, insbesondere wenn Qualifizierung, Begleitung und Unterrichtsqualität systematisch abgesichert sind (Bauer & Kost, 2023). In vergleichenden Untersuchungen konnten bislang keine signifikanten Unterschiede in der Unterrichtsqualität zwischen regulär und alternativ ausgebildeten Lehrpersonen festgestellt werden (Lucksnat et al., 2024). Gleichzeitig wird betont, dass weder der Ausbildungsweg noch formale Qualifikationen allein Garantien für kompetenzförderlichen Unterricht darstellen (Bárány et al., 2020). Vor diesem Hintergrund gewinnen verbindliche Qualitätsstandards für Ausbildung, Begleitung und Integration von Berufseinsteigenden an Bedeutung (Huber et al., 2023; Terhart, 2023).

Die Qualität der professionellen Begleitung während des Berufseinstiegs erweist sich dabei als zentraler Faktor für Stabilisierung, Belastungsreduktion und Professionalisierungsverläufe (Zeilinger & Dammerer, 2022; Kraler et al., 2023; Richter et al., 2023). Strukturierte Onboarding-Maßnahmen, insbesondere das verpflichtende Mentoring in der Induktionsphase, bieten spezifische Orientierungs-, Entlastungs- und Reflexionsmöglichkeiten und prägen die ersten Berufsjahre maßgeblich (Weinzettl, 2024).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Rolle des Mentorings im Onboarding-Prozess von Quereinsteigenden. Analysiert wird, wie Qualität, Struktur und Passung des Mentorings professionelle Integrationsverläufe beeinflussen und in welchem Zusammenhang diese Merkmale mit der erlebten Bedürfnisbefriedigung stehen.

Mentoring im Quereinstieg

Als Quereinsteigende gelten in Österreich Personen mit einem fachlich einschlägigen Hochschulstudium und mindestens drei Jahren einschlägiger Berufserfahrung. Im Schuljahr 2023/24 entfielen 8,4 % der Neueinstellungen auf diese Gruppe (Schnider & Braunsteiner, 2024). Der Berufseinstieg erfolgt seit der Bildungsreform Pädagog:innenbildung NEU im Rahmen einer einjährigen, verpflichtenden Induktionsphase, die durch ein gesetzlich verankertes Mentoring begleitet wird (Dammerer & Zeilinger, 2022; Prenzel et al., 2021). Die Aufgaben der Mentor:innen umfassen gemäß § 39a Vertragsbedienstetengesetzes die Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, die Analyse sowie die gemeinsame Reflexion pädagogischer Handlungspraxis und darüber hinaus die fachliche Begleitung und Anleitung in der beruflichen Weiterentwicklung (Flick-Holtsch et al., 2024). Ergänzend dazu beinhaltet das Tätigkeitsprofil Hospitationen in angemessenem Ausmaß, die Weitergabe aktueller schulentwicklungsbezogener Schwerpunktsetzungen sowie die Einführung in die spezifischen organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Schulstandorts.

Mentoring übernimmt dabei sowohl individuelle Unterstützungsfunktionen als auch strukturelle Aufgaben innerhalb schulischer Organisationskultur. Es fördert Orientierung, professionelle Entwicklung und die Ausbildung der beruflichen Identität (Keller-Schneider et al., 2023). Keller-Schneider (2025) zeigt auf, dass Unterstützungsbedarfe und Professionalisierungsverläufe stark von individuellen Ausgangsbedingungen abhängen.

Kamm und Kappler (2017) unterscheiden Quereinsteigende anhand pädagogischer Vorerfahrung und motivationaler Orientierung und beschreiben vier Typen, die sich entlang von „Pull“- und „Push“-Faktoren (Quadrantenmodell) differenzieren. Diese Typisierung erweist sich auch für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse als anschlussfähig, da sie unterschiedliche Integrationsverläufe und Unterstützungsbedarfe sichtbar macht. Neuere Befunde zeigen zudem, dass im Kontext akuten Lehrkräftemangels insbesondere Push-Motivationen zunehmen und mit spezifischen Herausforderungen im Professionalisierungsprozess einhergehen (Flick-Holtsch et al., 2024).

Im Unterschied zu früheren Studien, in denen intrinsische Motive – etwa die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – gegenüber extrinsischen Beweggründen überwogen (Keller-Schneider, 2011; Richardson & Watt, 2010), dominierten in der vorliegenden Untersuchung pragmatische und situationsbedingte Entscheidungsgründe, während intrinsische Motive eine vergleichsweise geringere Rolle spielten.

Methodisches Vorgehen

Die Studie basiert auf einer Online-Erhebung im ersten Halbjahr des Schuljahres 2023/24. Der Fragebogen umfasste 27 Themenblöcke und gliederte sich in drei Teile: (A) Angaben vor Dienstantritt, (B) ein über 19 Wochen geführtes Professionalisierungsjournal sowie (C) einen retrospektiven Rückblick auf den Onboarding-Prozess mit Schwerpunkt auf Mentoring und Bedürfnisbefriedigung. Für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere Block 11

(Induktionsphase), Block 20 (Mentoring) und Block 22 (Onboarding-Selbstcheck nach Dreer, 2018) von Relevanz.

Die wahrgenommene Betreuungsqualität wurde mithilfe einer reliabel konstruierten Skala erfasst (Cronbachs $\alpha = 0,93$), die zentrale Dimensionen professioneller Unterstützung abbildet, darunter Gesprächsumfang, Reflexionsanlässe, Qualität und Nützlichkeit von Rückmeldungen sowie die Passung der Unterstützung.

Die statistischen Analysen erfolgten mit SPSS. Nach der Prüfung der internen Konsistenz wurden deskriptive Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichungen) berechnet und bivariat-korrelative Analysen mittels Pearson-Korrelation durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Mentoring-Situation und der erlebten Bedürfnisbefriedigung zu untersuchen.

Ergebnisse

Von 96 eingelangten Rückmeldungen erfüllten 69 Datensätze alle Einschlusskriterien und wurden in die Auswertung einbezogen. Die Stichprobe weist ein durchschnittliches Alter von rund 40 Jahren auf und ist durch eine hohe Heterogenität hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen und Motivlagen gekennzeichnet.

Mentoring als zentrales Element des Onboardings

Im Schuljahr 2023/24 wurden insgesamt 69 Mentoring-Tandems eingerichtet, davon 60 als interne Tandems am selben Schulstandort. Diese räumliche Nähe begünstigte niedrigschwellige Interaktionen und spontane Unterstützungsprozesse im schulischen Alltag. Externe Tandems begannen hingegen häufig zeitlich verzögert, was insbesondere in den ersten Wochen zu erhöhtem Orientierungsbedarf bei den Mentees führte.

In 30 Fällen bestand keine fachliche Übereinstimmung zwischen Mentor:innen und Mentees. Sechs dieser Tandems waren sowohl fachfremd als auch extern, was zusätzliche Abstimmungsprozesse erforderte und den Unterstützungsbedarf potenziell erhöhte. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass Mentoring im Quereinstieg weniger auf fachlich-inhaltliche Unterstützung ausgerichtet ist, sondern primär organisatorische, pädagogische und schulstrukturelle Orientierungsfunktionen übernimmt.

Wahrgenommene Qualität der Begleitung

Die Quereinsteigenden bewerten die Begleitung durch ihre Mentor:innen insgesamt als hoch ($M = 1,56$; $SD = 0,87$), wobei die Streuung auf deutliche individuelle Unterschiede im Unterstützungserleben hinweist. Differenziert nach fachlicher Passung zeigt sich folgendes Bild:

- gleiche Fächer: $M = 1,57$; $SD = 0,84$
- ein gemeinsames Fach: $M = 1,65$; $SD = 1,07$
- fachfremd: $M = 1,48$; $SD = 0,71$

Die höchste wahrgenommene Betreuungsqualität wird somit in fachfremden Tandems berichtet. Dies unterstreicht, dass für wirksames Mentoring weniger die fachliche Übereinstimmung als vielmehr die Qualität der Beziehung, verlässliche Kommunikationsstrukturen und kontinuierliche Erreichbarkeit von zentraler Bedeutung sind.

Zusammenhang zwischen Mentoring-Merkmalen und Bedürfnisbefriedigung

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen der Mentoring-Situation und der Bedürfnisbefriedigung (Skalenwerte von 0 = unbefriedigt bis 18 = vollständig befriedigt) zeigt insgesamt überwiegend schwache Effekte:

- Gleiche Schulart (20.2): $r = -0.076$
Die Übereinstimmung der Schulart zwischen Mentor:in und Mentee weist lediglich einen sehr schwachen negativen Zusammenhang mit der erlebten Bedürfnisbefriedigung auf ($r = -0.076$) und hat damit faktisch keinen Einfluss auf das Unterstützungserleben. Dieser strukturelle Aspekt spielt für die Wahrnehmung des Mentorings somit kaum eine Rolle.
- Intern vs. extern (20.3): $r = -0.236$
Auch das Setting des Mentorings zeigt nur einen schwachen Zusammenhang mit der Bedürfnisbefriedigung. Externe Tandems gehen tendenziell mit einer geringeren Bedürfnisbefriedigung einher ($r = -0.236$), wobei dieser Effekt aufgrund seiner geringen Stärke und der begrenzten Stichprobengröße nicht als robust zu interpretieren ist.
- Fachliche Passung (20.4): $r = +0.098$
Die fachliche Passung zwischen Mentor:in und Mentee steht in einem nur geringfügig positiven Zusammenhang mit der Bedürfnisbefriedigung ($r = +0.098$) und erweist sich damit als praktisch irrelevant. Dies deutet darauf hin, dass fachliche Nähe im Mentoring weniger bedeutsam ist als andere Dimensionen der Unterstützung.
- Quadrantenmodell (Motivation/Vorerfahrung): $r = -0.355$
Deutlich ausgeprägter ist hingegen der Zusammenhang zwischen der motivationalen und erfahrungsbezogenen Typisierung nach dem Quadrantenmodell und der erlebten Bedürfnisbefriedigung. Ein moderater negativer Zusammenhang ($r = -0.355$) zeigt, dass günstigere Ausgangsdispositionen – insbesondere höhere Motivation sowie einschlägige berufliche oder pädagogische Vorerfahrungen – tendenziell mit einer höheren Bedürfnisbefriedigung verbunden sind. Dies unterstreicht die größere Bedeutung individueller Voraussetzungen gegenüber organisatorischen Merkmalen des Mentorings.

Letzteres deutet darauf hin, dass dispositionale Merkmale der Quereinsteigenden – Motivation, berufliche Vorerfahrungen, Eingangsvoraussetzungen – stärker mit der Bedürfnisbefriedigung verknüpft sind als organisatorische Merkmale des Mentorings.

Ergebnisse zu Mentoring-Tandems

Die interne Mentoring-Quote von 87 % verdeutlicht, dass Mentoring an den Schulen weitgehend organisatorisch verankert ist. Zugleich zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunkts der Tandembildung, des Austauschumfangs und der thematischen Ausrichtung (vgl. Abb. 1).

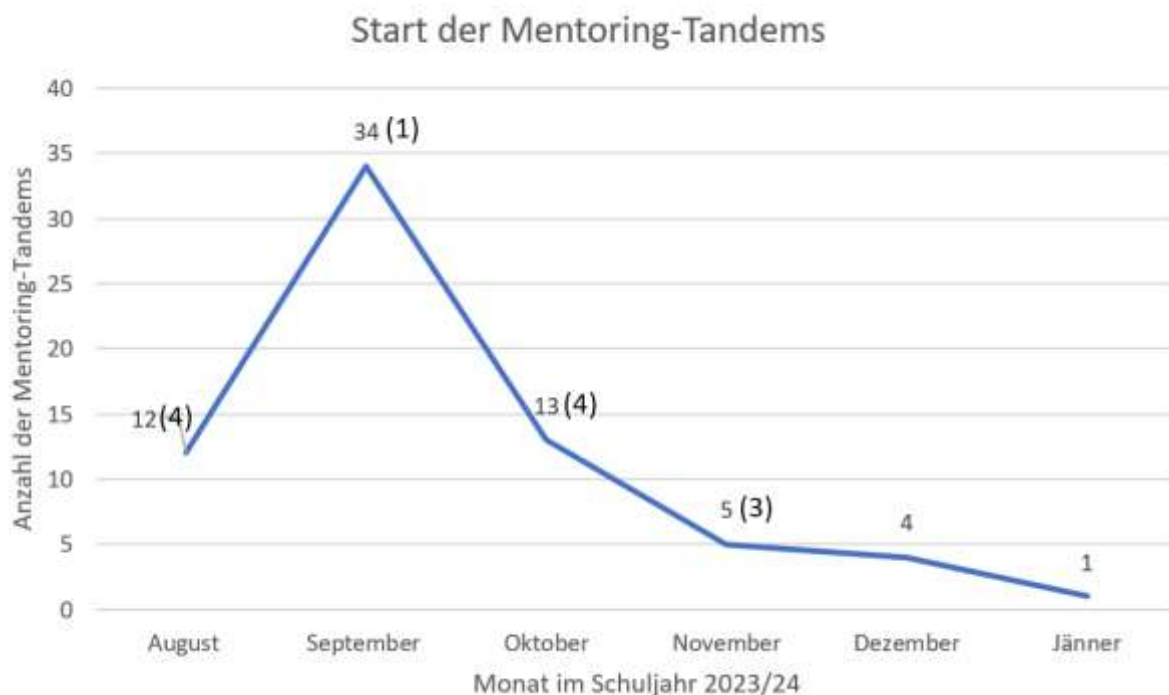


Abbildung 4: Start der Mentoring-Tandems im Schuljahr 2023/24 (Angabe in Klammern = externe Tandems), Quelle: Weinzettl, 2024, S. 231.

Von den insgesamt 69 Mentoring-Tandems wurden 60 intern am selben Schulstandort gebildet. Der zeitliche Verlauf der Tandemstarts zeigt, dass die Mehrheit der Mentoring-Beziehungen zu Beginn des Schuljahres einsetzte, während einzelne Tandems in den Folgemonaten starteten. Externe Tandems waren dabei sowohl unter den früh startenden als auch unter später eingerichteten Tandems vertreten und begannen nicht systematisch verzögert. Unabhängig vom Startzeitpunkt erwies sich jedoch, dass externe Konstellationen einen erhöhten Abstimmungs- und Orientierungsbedarf mit sich brachten, insbesondere in der Anfangsphase.

In 30 Fällen bestand keine fachliche Übereinstimmung zwischen Mentor:innen und Mentees – ein Hinweis darauf, dass Mentoring im Quereinstieg weniger fachlich-inhaltlichen, sondern vor allem organisatorischen, pädagogischen und schulstrukturellen Funktionen dient. Sechs Tandems waren sowohl extern als auch fachfremd, was zusätzliche Koordinationsanforderungen mit sich brachte, zugleich jedoch Potenziale für standort- und fächerübergreifende Perspektiven eröffnete.

Die Freitextangaben veranschaulichen die große Bandbreite der wahrgenommenen Betreuungsqualität. Einige Mentees berichten von verspäteter oder unklarer Zuweisung („Ich habe übrigens vor kurzem erfahren, dass eine Kollegin von mir meine Mentorin ist.“; QuIV_Anna_ProJo17_Z_2³) oder fehlender Unterstützung („Sie hat mir bis jetzt auch noch keine Hilfestellung gegeben...“; QuIII_Hans_ProJo10_Z_9). Andere heben eine wertschätzende, kontinuierliche Begleitung hervor („Mit Abschluss meines ersten Semesters fühle ich mich, ehrlich gesagt, in den Schulbetrieb integriert.“; QuI_Peter_Pro-Jo19_Z1). Diese Heterogenität

³ Die in den Zitaten verwendeten Codes dienen der Anonymisierung und Kontextualisierung. „QuIV“ bezeichnet den Quadranten nach Kamm und Kappler (2017), der sich aus Motivation und pädagogischer Vorerfahrung ergibt. Der Name ist ein geschlechtskonformes Pseudonym. „ProJo17“ verweist auf die Schulwoche des Professionalisierungsjournals, „Z_2“ auf die entsprechende Textzeile.

unterstreicht die Bedeutung klar definierter Abläufe, frühzeitiger Information und verlässlicher Kommunikationsstrukturen.

Insgesamt fühlen sich 67 % der Quereinsteigenden gut oder sehr gut auf die Aufgabe als Lehrperson vorbereitet (29 % stimmen völlig zu, 38 % stimmen zu).

Die Befunde weisen darüber hinaus auf mehrere Muster hin:

- Früher Beginn: Ein zeitnah einsetzendes Mentoring fördert Orientierungssicherheit und beschleunigt die schulische Integration.
- Fachfremde Tandems: Fehlende fachliche Passung wird häufig durch intensivere pädagogische und organisatorische Unterstützung kompensiert.
- Struktur des Austauschs: Regelmäßige kurze Treffen werden als effektiver bewertet als seltene, umfangreiche Gespräche.
- Beziehungsqualität: Wertschätzung, Transparenz, Vertrauen und klare Kommunikation wirken stärker auf das Unterstützungserleben als strukturelle Rahmenbedingungen.

Diskussion: Mentoring als Professionalisierungshebel im Quereinstieg

Unabhängig vom jeweiligen Zugang zum Lehrberuf besteht gegenüber Gesellschaft und Lernenden die Verantwortung, „qualitätsvollen Unterricht“ sicherzustellen (Frey & Pichler, 2023, Vorwort). Die Verbindung der quantitativen und qualitativen Befunde der Studie von Weinzettl (Weinzettl 2024) zeigt, dass Mentoring auch für Quereinsteigende drei zentrale Funktionen erfüllt: eine funktionale, eine relationale und eine reflexive Dimension. Funktional unterstützt Mentoring die Orientierung in organisatorischen Abläufen, schulischen Standards und administrativen Prozessen (Walter & Matar, 2023). Relational vermittelt es Zugehörigkeit, Sicherheit und soziale Unterstützung (Weinzettl, 2019). Reflexiv eröffnet es Räume zur Besprechung, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshandelns (Gläser-Zikuda et al., 2022; Weinzettl & Zenz, 2023).

Auch wenn die Zielsetzungen des Mentorings im Berufseinstieg vergleichbar sind, variieren Intensität und Dauer der Begleitung programmabhängig erheblich (Richter et al., 2023). Ein bedeutsamer Befund der Forschung ist, dass Quereinsteigende mit pädagogischer Vorerfahrung und überwiegend intrinsischer Motivation stabilere Professionalisierungsverläufe aufweisen (Kamm & Kappler, 2017). Für die vorliegende Gruppe fungiert Mentoring primär als Verstärker vorhandener Kompetenzen. Bei Personen, die vor allem aus extrinsischen Gründen oder aufgrund von „Push-Faktoren“ in den Lehrberuf wechseln, wirkt Mentoring hingegen kompensatorisch: Es reduziert Unsicherheiten, strukturiert Orientierungsprozesse und unterstützt beim Aufbau professioneller Routinen (Weinzettl, 2024).

Empirische Studien belegen, dass Mentoring substanzielle Effekte auf Professionalisierungs- und Verbleibstendenzen entfaltet: Mentees wechseln seltener den Beruf (Smith & Ingersoll, 2004), erzielen höhere Bewertungen ihrer Unterrichtsqualität (Stanulis & Floden, 2009) und ihre Schüler:innen zeigen bessere Lernergebnisse (Richter et al., 2023). Mentoring ist dabei keine Ersatzstruktur für kollegiale Unterstützung, sondern eine ergänzende und strukturierende Professionalisierungsmaßnahme, die Orientierung bietet, Unsicherheiten reduziert und punktuell zur Entlastung des Kollegiums beitragen kann, ohne dessen zentrale Rolle zu relativieren. Seine Wirksamkeit zeigt sich insbesondere dann, wenn individuelle Ausgangsbedingungen günstig sind, etwa bei hoher intrinsischer Motivation oder vorhandener pädagogischer Vorerfahrung (Kamm & Kappler, 2017). Entsprechend kommt der gezielten Auswahl, Qualifizierung und Sensibilisierung

von Mentor:innen für die spezifischen Anforderungen des Quereinstiegs besondere Bedeutung zu (Flick-Holtzsch et al., 2024).

Die sehr geringe Drop-out-Rate der betrachteten Kohorte kann vor diesem Zusammenhang als Indikator für ein gelungenes Zusammenspiel von strukturiertem Onboarding und verlässlichem Mentoring interpretiert werden. Im Schuljahr 2023/24 verzeichnete Niederösterreich unter quereinsteigenden Lehrkräften eine Abgangsquote von 2,6 %, was drei Personen bei einer Gesamtzahl von 115 entspricht (Stichtag: 24. Februar 2024; Schnider & Braunsteiner, 2024).

Bemerkenswert ist zudem, dass der Zeitpunkt des Mentoringbeginns keinen nachweisbaren Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung der Quereinsteigenden zeigte. Ebenso weisen Merkmale des Mentoring-Settings – intern vs. extern, Schulart oder fachliche Passung – nur sehr geringe Effekte auf. Deutlicher ausgeprägt ist hingegen der Zusammenhang zwischen der Einordnung in die Quadranten nach Motivation und Vorerfahrung und der erlebten Bedürfnisbefriedigung.

Während Referenzstudien zeigen, dass die höchste wahrgenommene Qualität des Mentorings bei fachlicher Übereinstimmung erzielt wird (Prenzel et al., 2021), ergibt sich in der vorliegenden Kohorte ein abweichendes Muster. Angesichts der kleinen Stichprobe, der Untersuchung eines einzelnen Jahrgangs und fehlender Vergleichsgruppen ist dieser Befund jedoch als vorläufig und tendenziell zu interpretieren.

Schlussfolgerungen und Implikationen

Für die Personalstrategien der Schulen folgt daraus die Bedeutung einer gezielten Auswahl: Die Einstellung von Bewerber:innen mit intrinsischer Motivation und einschlägiger pädagogischer Erfahrung erhöht die Wahrscheinlichkeit stabiler Professionalisierungsverläufe und stärkt die Wirkung vorhandener Unterstützungsstrukturen – einschließlich, jedoch nicht prioritär, des Mentorings.

Darüber hinaus zeigen Studien, dass Mentees, die in konstruktivistisch orientierten Mentoring-Beziehungen begleitet werden, geringere Erschöpfung und höhere Selbstwirksamkeit erleben (Zaruba et al., 2023). Teil drei des nationalen Bildungsberichts verdeutlicht, dass lediglich rund über 90 % der Schulleitungen berichten, dass entweder alle Lehrpersonen oder definierte Gruppen – etwa neu eintretende oder wenig erfahrene Lehrpersonen – Zugang zu einem Mentoringprogramm haben (Flick-Holtzsch et al., 2024). Dies spricht dafür, dass die verpflichtende Induktionsphase an den meisten österreichischen Schulen gemäß den gesetzlichen Vorgaben umgesetzt wird. Für Lehrpersonen, die nicht neu im Beruf sind, jedoch an eine andere Schule wechseln, stehen solche Angebote hingegen nicht durchgehend zur Verfügung (Koschmieder et al., 2024).

Angesichts steigender beruflicher Mobilität, häufigerer Standort- und Schulartwechsel sowie wachsender Heterogenität der Kollegien wird Mentoring künftig nicht nur im Berufseinstieg, sondern verstärkt auch für schulwechselnde Lehrpersonen relevant. Ein professionell begleiteter Einstieg – getragen von spezifisch ausgebildeten Mentor:innen – ist daher als unverzichtbarer Bestandteil moderner Personal- und Schulentwicklung zu betrachten.

Literatur

- Bárány, T., Gehrman, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 183–207. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2>
- Bauer, C. E., & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 2023, 388–403.
- Dammerer, J., & Zeilinger, H. (2022). Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase : Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. *R & E-SOURCE*, 22. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1025>
- Denzler, S. (2023). Herausforderung Lehrkräftemangel. Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 369–387. <https://doi.org/10.25656/01:28653>
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung. Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz Verlag.
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024, Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder*, 379–418. BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Frey, A., & Pichler, S. (2023). Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. *Erziehung & Unterricht*, 7-8/2023. ÖBV.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2022). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda, *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.), 563–575. UTB.
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023i1.a308>
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: Findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75–106. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09426-1>
- Kamm, E., & Kappler, C. (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. hep.
- Keller-Schneider, M. (2025). Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (2), 204–226. BZL. DOI: 10.36950/bzl.43.2.2025.10396
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7-8/2023, 513–521. ÖBV.

- Koschmieder, C., Thomas, A., Auferbauer, M., & Herzog, M. (2024). Lehrer*innen als Schlüsselfiguren. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024, Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder, 33–73. BMBWF. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0568-7>
- Kraler, Ch., Dammerer, J., Haas, E., Schreiner, C., & Wiesner, Ch. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. In A. Frey & S. Pichler, Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen, 7-8/2023, 537–545. ÖBV.
- Porsch, R., Baumgarten, M., & Jahn, R. W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise, 277–296. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- Richter, E., Klusmann, U., & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. In A. Frey & S. Pichler, Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen, 7–8/2023, 605–615. ÖBV.
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum, 40–49.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnenbildung und Lehrerbildung* (2023) 41 (3), 435–445.
- Walter, C., & Matar, Z. (2023). Internationale Fachkräfte für die DACH-Region. Finden, binden und entwickeln in einer Arbeitswelt der Zukunft. Springer.
- Weinzettl, C. (2019). Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafteste Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Grin.
- Weinzettl, C., & Zenz, S. (2023). Quereinstieg in das Lehramt. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende der Sekundarstufe Allgemeinbildung. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner, (Hrsg.), Mentoring als Möglichkeitsraum – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir gestalten. Band 14, 318–326. Studien Verlag.

Weinzettl, C. (2024). Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf. Förderliche Onboarding-Maßnahmen quereinsteigender Lehrpersonen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 in Niederösterreich: eine Mixed-Methods-Studie. (Dissertation) Universität Wien.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln: Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen (1. Auflage). Juventa Verlag.

Zur Autorin

Dr.phil. Claudia WEINZETTL, BEd MA MEd MEd ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: QMS, Professionalisierung der Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, Quereinstieg, Mentoring, pädagogisch-praktische Studien und Evaluation.

David Kemethofer, Anne Frey, Herbert Neureiter & Gabriele Beer

Professionelle Kompetenzen von Quereinsteigenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Zusammenfassung

Als Reaktion auf den Lehrkräftemangel wurde in Österreich der Quereinstieg als eine prominente Maßnahme forciert, neue Zielgruppen für den Lehrer*innenberuf zu gewinnen. Da Quereinsteigende parallel zur Berufsausübung qualifiziert werden, stellt sich die Frage, über welche professionellen Kompetenzen diese Gruppe insbesondere zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs verfügt. Basierend auf einer quantitativen Befragung von Quereinsteigenden und Mentor*innen präsentiert dieser Beitrag Einschätzungen zu den zentralen Professionskompetenzen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Quereinsteigende ihre eigenen Kompetenzen durchaus hoch einschätzen. Die Bewertung der Mentor*innen fällt für alle abgefragten Kompetenzfacetten signifikant geringer aus.

Einleitung

Im aktuellen Nationalen Bildungsbericht wird der Lehrkräftemangel sowohl von bildungspolitischer als auch von wissenschaftlicher Seite als eine der wesentlichsten Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem identifiziert (BMBWF, 2024; Flick-Holtsch et al., 2024). Ausschlaggebend für den Engpass an qualifiziertem Lehrpersonal ist für Schnider und Braunsteiner (2024) der altersbedingte Personalabgang in Kombination mit der steigenden Zahl schulpflichtiger Kinder. Daneben existieren noch weitere Gründe, bspw. die vermehrt auftretende Teilzeitbeschäftigungsquote, steigende Abbruchquoten bei Berufseinsteigenden oder Strukturveränderungen (Flick-Holtsch et al., 2024).

Um der problematischen Situation des Lehrkräftemangels entgegenzuwirken, wurde eine Reihe von Maßnahmen gesetzt. So wird bspw. versucht, bereits pensionierte Lehrpersonen wieder in den aktiven Schuldienst zurückzuholen (Resch, 2025) oder neue Zielgruppen durch alternative Studiengänge anzusprechen. Neben berufsbegleitenden Angeboten mit erhöhten Fernstudienanteilen ist hier insbesondere die Möglichkeit zum Quereinstieg hervorzuheben (Groß Ophoff et al., 2024).

Aus der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf ist bekannt, dass angehende Lehrpersonen individuelle Unterschiede, etwa in der Biografie, den Beweggründen für die Berufswahl, den Vorstellungen über den Beruf, der Persönlichkeit, kognitiven Merkmalen sowie zunehmend mit Blick auf die soziale Herkunft bzw. den Migrationshintergrund aufweisen (vgl. zusammenfassend Kampa, 2025; Krammer & Pflanzl, 2019). Die Gruppe der nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräfte (z. B. Quereinsteigende) ist dabei einerseits in sich heterogen, andererseits unterscheidet sie sich in vielerlei Hinsicht von regulären Lehramtsstudierenden (z. B. Alter, bereits erworbene Bildungsabschlüsse, soziale Herkunft; Groß Ophoff et al., 2024). Hinzu kommt, dass die Qualifizierung von Quereinsteigenden parallel zur Berufsausübung erfolgt und sie ihre Kompetenzen somit unter weitgehend anderen Bedingungen entwickeln (Flick-Holtsch et

al., 2024; Porsch, 2025). Dies wirft die durchaus berechtigte Frage auf, über welche professionellen Kompetenzen diese Gruppe, insbesondere beim Berufseinstieg, verfügt. Daran anknüpfend greift dieser Beitrag die folgenden Fragestellungen auf:

- (1) Wie schätzen Quereinsteigende ihre eigenen professionellen Kompetenzen ein?
- (2) Wie bewerten den Berufseinstieg begleitende Mentor*innen die professionellen Kompetenzen von Quereinsteigenden?
- (3) Inwieweit unterscheiden sich die beiden Perspektiven?

Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Die Bedeutung von Lehrpersonen, ihren Kompetenzen und ihrer Unterrichtsgestaltung für den schulischen Erfolg von Schüler*innen steht außer Frage und wird weitgehend anerkannt (z. B. Lipowsky, 2006). Eine im deutschsprachigen Diskurs viel rezipierte Arbeit, die die zentralen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften beschreibt, stammt von Baumert und Kunter (2006). Demnach umfasst die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen das Professionswissen, bestehend aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, die Überzeugungen und Werthaltungen, die motivationale Orientierungen und die selbstregulativen Fähigkeiten. Angenommen wird dabei, dass Kompetenzen lehr- und lernbar sind und dass Lehrkräfte durch den Erwerb und Besitz professioneller Kompetenzen in der Lage sind, den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Eine zentrale Rolle spielt diesbezüglich die Ausbildung angehender Lehrkräfte, wenngleich die Kompetenzentwicklung nicht mit dem Ausbildungsabschluss endet (Kunter et al., 2011), sondern als Professionskontinuum angesehen wird. Insofern finden sich die Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollen, in den Aus- und Weiterbildungscurricula wieder.

In Österreich wurden Empfehlungen zu den professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen vom Entwicklungsrat (2013) formuliert. Dabei wurde „ein integrativer Zugang gewählt, bei dem der Kompetenzbegriff möglichst breit verwendet wird und der möglichst viele zentrale Kompetenzen“ (ebd., S. 1) inkludiert. Konkret wurden fünf Kompetenzbereiche angeführt, wobei auf explizite Ausformulierungen verzichtet wurde (ebd.):

- Die *allgemeine pädagogische Kompetenz* beinhaltet Vermittlungs- und Förderkompetenz, Wissen über Lernprozesse, den Lernstand der Schüler*innen zu beurteilen und die daran anknüpfende Fähigkeit, den Unterricht anzupassen, gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten und für die Lernergebnisse Verantwortung zu übernehmen.
- Zur *fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz* gehört die wissenschaftlich und inhaltlich fundierte Aufbereitung des Unterrichts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Methoden.
- *Diversitäts- und Genderkompetenz* bedeutet, eine inklusive Grundhaltung einzunehmen und Vielfalt als Ressource wahrzunehmen.
- *Soziale Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, soziale Dynamiken zu steuern, Konflikte zu lösen und die Bereitschaft zu kooperieren.
- *Professionsverständnis* meint, dass Lehrpersonen ihren Beruf als kontinuierlichen Entwicklungsprozess begreifen, das eigene Handeln reflektieren und sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen beteiligen.

Die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften hängt von den Lerngelegenheiten ab, welche sich auf unterschiedlichen Qualifikationswegen unterscheiden. So

können Quereinsteigende nach erfolgreicher Bewerbung (fachlich geeigneter Studienabschluss, facheinschlägige Berufserfahrung, Zulassung durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg; vgl. Flick-Holtsch et al., 2024) direkt mit der Lehrtätigkeit beginnen. Die fachliche Qualifikation erfolgt berufsbegleitend durch den Hochschullehrgang Quereinstieg und somit nicht chronologisch und linear vor dem Berufseinstieg (ebd.). Mentor*innen und Schulleitungen kommt im Prozess der Kompetenzentwicklung eine dementsprechend große Bedeutung zu (Porsch, 2025).

Die wenigen bisherigen Befunde zu den Kompetenzen von Quereinsteigenden zeigen ein gemischtes Bild. Im Zuge einer österreichweiten Studie zum Berufseinstieg konnten Beer et al. (2025) zeigen, dass diese ihre Kompetenzen in den Bereichen allgemeine pädagogische Kompetenzen und fach- bzw. fachdidaktische Kompetenzen signifikant höher bewerten als Studierende, die bereits unterrichten, bzw. als Berufseinstiegende mit abgeschlossenem Lehramtsstudium. Guttke et al. (2025) berichten in einer Studie aus Deutschland hingegen über höhere Kompetenzüberzeugungen (im Fach Englisch) von regulär ausgebildeten Lehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften mit Nachqualifikation. Die Untersuchung von Gamsjäger et al. (2025) zeigte, dass österreichische Quereinsteigende zu Beginn des Studiums im Vergleich zu anderen Ausbildungsformen die geringste Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen, diese aber im Verlauf der ersten beiden Studiensemester aufholen. Porsch et al. (2023) fanden in Hinblick auf professionelle Kompetenzen nur vereinzelte Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und grundständig ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland. Demnach messen Quereinsteigende Fortbildungen größere Bedeutung zu, wenngleich sich keine Unterschiede im Fortbildungsverhalten zeigen. Zudem suchen Quereinsteigende vermehrt den Austausch bzw. Kooperationsmöglichkeiten. Diese Befunde schließen an die Ergebnisse von Baar und Mladenovska (2023) an, wonach zumindest ein Teil der Quereinsteigenden Hilfe und Unterstützung für das „Bestehen [...] im Schulalltag“ (S. 400) sucht. Mit Blick auf die Unterstützung ergab eine Studie von Dammerer und Kolleg*innen (2025), dass Mentor*innen angaben, Lehrpersonen (mit abgeschlossenem Lehramtsstudium) häufiger zu unterstützen als Quereinsteigende. Keine Unterschiede gab es beim Vergleich von Quereinsteigenden und Lehramtsstudierenden im verfrühten Berufseinstieg. Schulleitungen nehmen sich, den Ergebnissen von Kemethofer und Stipsits (2025) zufolge, Quereinsteigenden im selben Ausmaß wie anderen Berufseinstiegenden an. Ergänzend zu den hier berichteten Befunden findet man eine umfangreiche und aktuelle Aufarbeitung des Forschungsstands bei Flick-Holtsch et al. (2024).

Methodisches Vorgehen

Stichprobe. Zur Analyse der Forschungsfragen werden Daten aus dem österreichweiten Kooperationsprojekt „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB; Huber, 2025) genutzt. In diesem Forschungsvorhaben sollen die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelingenden Berufseinstieg mittels quantitativer Befragungen von Berufseinstiegenden und Mentor*innen identifiziert werden. Der vorliegende Beitrag verwendet Daten der zweiten Erhebungswelle, die von Dezember 2024 bis Jänner 2025 stattfand. Insgesamt nahmen 729 Berufseinstiegende und 202 Mentor*innen an dieser Erhebung teil, wobei folgend nur Daten mit Bezug zum Quereinstieg herangezogen werden. In Summe sind dies Informationen von 209 Quereinsteigenden ($M_{\text{Alter}} = 41.8$ Jahre; $SD = 8.02$); 132 männlich, 76 weiblich, einmal keine Angabe) sowie 42 Mentor*innen ($M_{\text{Alter}} = 46.9$ Jahre; $SD = 8.48$); 8 männlich, 33 weiblich,

einmal keine Angabe). Die Zuordnung in der Gesamtgruppe der Berufseinsteigenden zur Subgruppe der Quereinsteigenden beruht auf Selbsteinschätzungen, d. h. die teilnehmenden Berufseinsteigenden wurden dezidiert danach gefragt, ob sie über den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (also ein anderes Studium, einen anderen Quellberuf verfügen und durch die Zertifizierungskommission anerkannt sind) in den Lehrer*innenberuf eingestiegen sind. Auch in der Gruppe der Mentor*innen erfolgte die Einteilung über eine persönliche Einschätzung, d. h. die Mentor*innen sollten angeben, ob der bzw. die von ihnen betreute Mentee, auf den/die sich die Kompetenzeinschätzungen beziehen, über den Quereinstieg in den Lehrberuf gekommen ist. Eine personenbezogene Zuordnung von Mentor*innen und Quereinsteigenden ist aufgrund der Datenstruktur nicht möglich.

Erhebungsinstrumente. Die Operationalisierung der Kompetenzbereiche orientierte sich an den Erhebungsinstrumenten der Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ (Flick-Holtzsch et al. 2023). Basierend auf dem kompetenzorientierten Ausbildungskonzept wurden dort die fünf Kompetenzbereiche anhand von insgesamt 14 Kompetenzfacetten erhoben. Im Rahmen des FONEB-Projekts wurden davon zwölf Skalen übernommen (für Details vgl. Beer et al., 2025). Die *allgemeine pädagogische Kompetenz* wurde anhand der vier Subskalen *Vermittlungs- und Förderkompetenz* (3 Items), *Kompetenz zu Differenzierung und Individualisierung* (2 Items), *Diagnostische Kompetenz* (2 Items) und *Klassenführungs-kompetenz* (3 Items) gemessen. Das *Professionsverständnis* wurde mit der Skala *Qualitätsmanagement* abgebildet, die Kompetenzfacette *Soziale Kompetenz* besteht aus den Skalen *Beziehung zu Schüler*innen*, *Kompetentes Sozialverhalten fördern* und *Elterngespräche/-beratung*. Im Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* schätzten sich die Befragungsteilnehmer*innen in den Facetten *Kompetenz im Umgang mit Diversität* und *Subjektive Überzeugungen zu Diversität* ein. Die *fachliche und didaktische Kompetenz* wurden mit zwei Skalen erfragt. Als Antwortoptionen stand jeweils eine 6-stufige Antwortskala mit den Optionen „trifft überhaupt nicht zu“ (= 1) bis „trifft vollkommen zu“ (= 6) zur Verfügung. Als Maß der Reliabilität dienen Cronbachs Alpha (α) bzw. der Spearman-Brown-Koeffizient (ρ). Letzterer wird entsprechend der Empfehlung von Eisinga et al. (2013) für Skalen berechnet, die aus zwei Items bestehen. Die Werte fallen für die verwendeten Skalen akzeptabel bis gut aus. Eine Übersicht der eingesetzten Skalen sowie dazugehörige Beispielimite und Kennwerten liefert Tabelle 1.

Skala	#	α / ρ	Beispielimite
Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	QE: .804 ME: .911	Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	2	QE: .804 ME: .671	Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.
Diagnostische Kompetenz	2	QE: .518 ME: .801	Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.
Klassenführungs-kompetenz	3	QE: .864 ME: .960	Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.
PV Qualitätsmanagement	3	QE: .786 ME: .927	Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS) einschätzen.
SK Beziehung zu Schüler*innen	3	QE: .847 ME: .927	Ich kann auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen.

	Kompetentes Sozialverhalten fördern	2	QE: .573 ME: .844	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.
	Elterngespräche/-beratung	3	QE: .823 ME: .841	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.
DIV	Kompetenz im Umgang mit Diversität	2	QE: .772 ME: .924	Ich kann meinen Unterricht gendersensibel gestalten.
	Subjektive Überzeugungen zu Diversität	2	QE: .891 ME: .929	Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren.
FDK	Fachliche Kompetenz	3	QE: .910 ME: .953	Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher angeeignet habe, ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.
	Didaktische Kompetenz	3	QE: .851 ME: .955	Ich kann meinen eigenen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.

Anmerkungen. Die Beispielitems sind aus Sicht der Berufseinsteigenden, für die Formulierungen für Mentor*innen wurde lediglich die Perspektive verändert (z. B.: „Sie*Er kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln“). Die angegebenen Werte beziehen sich auf die Gruppe „Quereinstieg“ und können deshalb vom Gesamtdatensatz abweichen. APK = Allgemeine pädagogische Kompetenz, PV = Professionsverständnis, SL = Soziale Kompetenz, DIV = Diversitäts- und Genderkompetenz, FDK = Fachliche und didaktische Kompetenz; QE = Quereinsteigende, ME = Mentor*innen.

Tabelle 11: Übersicht der verwendeten Skalen

Analysestrategie. Im Fokus der Analysen stehen deskriptive Auswertungen sowie varianzanalytische Verfahren (t-Test) zur Berechnung von Gruppenunterschieden, in diesem Fall die Kompetenzeinschätzungen aus Sicht von Berufseinsteigenden und Mentor*innen. Die praktische Relevanz von Unterschieden wird anhand der Effektstärke d bewertet. Dabei wird Empfehlungen von Bakker et al. (2019) gefolgt, wonach Effektstärken situativ und kontextabhängig bewertet werden sollen. Sämtliche Analysen wurden mit der Statistiksoftware *jamovi* (The jamovi project, 2025) durchgeführt.

Ergebnisse

Die in Tabelle 2 präsentierten Werte geben Aufschluss über die selbst- und fremdeingeschätzten professionellen Kompetenzen der Quereinsteigenden. Am höchsten bewerten Quereinsteigende ihre Kompetenzen im Bereich der fachlichen Kompetenz ($M_{QE} = 5.34$, $SD_{QE} = 0.82$), gefolgt von der diagnostischen Kompetenz ($M_{QE} = 5.05$, $SD_{QE} = 0.82$), der Kompetenz, Beziehungen zu Schüler*innen aufzubauen ($M_{QE} = 5.03$, $SD_{QE} = 0.77$) sowie der Vermittlungs- und Förderkompetenz ($M_{QE} = 5.02$, $SD_{QE} = 0.75$). Am geringsten beurteilen Quereinsteigende ihre Kompetenzen in Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung ($M_{QE} = 4.37$, $SD_{QE} = 0.75$) und dem Qualitätsmanagement ($M_{QE} = 4.41$, $SD_{QE} = 1.05$). Alle abgefragten Kompetenzfacetten liegen über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.50 und werden damit insgesamt eher hoch bewertet. Aus Sicht der Mentor*innen wird den Quereinsteigenden die höchste Kompetenz ebenfalls in den Bereichen fachliche Kompetenz ($M_{ME} = 4.63$, $SD_{ME} = 1.36$) sowie den Beziehungen zu den Schüler*innen ($M_{ME} = 4.48$, $SD_{ME} = 1.25$) zugeschrieben. Die niedrigsten Zustimmungswerte weisen Kompetenzen im Bereich Differenzierung und Individualisierung ($M_{ME} = 3.76$, $SD_{ME} = 1.27$) und Elterngespräche/-beratung ($M_{ME} = 3.82$, $SD_{ME} = 1.47$) auf. Zu betonen

ist, dass auch in der Einschätzung der professionellen Kompetenz durch die Mentor*innen alle Facetten über dem theoretischen Skalenmittel liegen. Außerdem fällt auf, dass die Rangreihung der Kompetenzfacetten unabhängig von der Perspektive (Selbst- und Fremdeinschätzung) ähnlich ausfällt, d.h., dieselben Kompetenzen am höchsten (z. B. fachliche Kompetenz) bzw. am niedrigsten (z. B. Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung) eingeschätzt wurden.

Skala	Rolle	<i>M</i>	<i>SD</i>	$t_{(df)}$	<i>p</i>	<i>d</i>	
APK	Vermittlungs- und Förderkompetenz	QE	5.02	0.75	5.21 ₍₂₄₉₎	<.001	0.88
		ME	4.26	1.26			
	Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	QE	4.37	0.75	3.34 ₍₂₄₉₎	<.001	0.57
		ME	3.76	1.27			
	Diagnostische Kompetenz	QE	5.05	0.82	4.86 ₍₂₄₉₎	<.001	0.82
		ME	4.30	1.32			
	Klassenführungskompetenz	QE	4.80	0.92	5.26 ₍₂₄₉₎	<.001	0.89
		ME	3.90	1.38			
PV	Qualitätsmanagement	QE	4.41	1.05	2.03 ₍₂₄₉₎	.043	0.34
		ME	4.02	1.44			
SK	Beziehung zu Schüler*innen	QE	5.03	0.77	3.70 ₍₂₄₉₎	<.001	0.63
		ME	4.48	1.25			
	Kompetentes Sozialverhalten fördern	QE	4.53	0.91	2.79 ₍₂₄₉₎	.006	0.47
		ME	4.07	1.26			
	Elterngespräche/-beratung	QE	4.65	0.92	4.79 ₍₂₄₉₎	<.001	0.81
		ME	3.82	1.47			
DIV	Kompetenz im Umgang mit Diversität	QE	4.83	1.05	2.94 ₍₂₄₉₎	.004	0.50
		ME	4.29	1.26			
	Subjektive Überzeugungen zu Diversität	QE	4.89	1.07	2.64 ₍₂₄₉₎	.009	0.45
		ME	4.40	1.11			
FDK	Fachliche Kompetenz	QE	5.34	0.82	4.46 ₍₂₄₉₎	<.001	0.76
		ME	4.63	1.36			
	Didaktische Kompetenz	QE	4.81	1.84	4.85 ₍₂₄₉₎	<.001	0.82
		ME	4.03	1.41			

Anmerkungen. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; APK = Allgemeine pädagogische Kompetenz, PV = Professionsverständnis, SL = Soziale Kompetenz, DIV = Diversitäts- und Genderkompetenz, FDK = Fachliche und didaktische Kompetenz; QE = Quereinsteigende, ME = Mentor*innen; N_{BE} = 209, N_{ME} = 42.

Tabelle 2: Ergebnisse der Gruppenunterschiede

Werden mit Blick auf Fragestellung (3) die Einschätzungen der Quereinsteigenden jenen der Mentor*innen gegenübergestellt, dann fällt auf, dass sich die Quereinsteigenden über alle Kompetenzfacetten hinweg signifikant positiver bewerten. Die größten Differenzen treten dabei bei der Klassenführungskompetenz ($p < .001$, $d = 0.89$) und Elterngespräche/-beratung ($p < .001$, $d = 0.81$) auf. Starke Effekte sind ebenfalls für die Bereiche Vermittlungs- und Förderkompetenz ($p < .001$, $d = 0.88$), diagnostische Kompetenz ($p < .001$, $d = 0.82$) und didaktische Kompetenz ($p < .001$, $d = 0.82$) beobachtbar. Die geringsten, dennoch signifikanten

und durchaus bedeutsamen Abweichungen zeigen sich beim Qualitätsmanagement ($p = .043$, $d = 0.34$) und der Kompetenz, Sozialverhalten zu fördern ($p < .006$, $d = 0.47$). Ähnlich fallen die Einschätzungen im Bereich der Gender- und Diversitätskompetenz aus.

Fazit

Quereinsteigende können eine wertvolle und unverzichtbare Ressource im Schulsystem darstellen. Ihr Beitrag reicht über die Bewältigung des aktuellen Lehrkräftemangels hinaus und kann Schulen nachhaltig bereichern. Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung können Quereinsteigende neue und für Schüler*innen potentiell interessante Perspektiven in den Unterricht einbringen. Für die Schüler*innen wird dadurch Mehrwert kreiert, sofern Quereinsteigende dieses Wissen didaktisch sinnvoll in den Unterricht integrieren. Empirische Befunde zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden liegen bisher jedoch kaum vor (Flick-Holtsch et al., 2024). In engem Zusammenhang mit gutem Unterricht steht jedenfalls die professionelle Kompetenz einer Lehrperson. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Quereinsteigende ihre eigene professionelle Kompetenz durchwegs hoch einschätzen. Allerdings lassen Selbstauskünfte nur bedingt objektive Rückschlüsse auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen zu und sind deshalb auch kaum von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu unterscheiden (Flick-Holtsch et al., 2024). Mentor*innen bewerten die professionelle Kompetenz von Quereinsteigenden zwar ebenfalls durchaus hoch, in Summe allerdings deutlich geringer als die Quereinsteigenden selbst. Letztlich handelt es sich auch hierbei um Einschätzungen und nicht um valide Aussagen, für welche es entsprechende Testverfahren bräuchte. Nichtsdestotrotz unterstreicht die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung die Bedeutung eines begleiteten Berufseinstiegs durch erfahrene und als Mentor*innen qualifizierte Lehrpersonen, die möglichen Fehleinschätzungen der Kompetenzen frühzeitig entgegenwirken und zudem bedürfnisorientiert bzw. bedarfsgerecht unterstützen können.

Literatur

- Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 385-404). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-22>
- Bakker, A., Cai, J., Englisch, L., Kaiser, G., Mesa, V. & Van Dooren, W. (2019). Beyond small, medium, or large: points of consideration when interpreting effect sizes. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09908-4>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A. & Neureiter, H. (2025). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 41-73). Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. <http://doi.org/10.17888/nbb2024-1>

- Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H. & Ziegler, V. (2025). Mentor*innen als „Teacher Educators“ für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 175(3-4), 192-200.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. T. & Pelzer, B. The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health* 58(4), 637–642.
<https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*.
https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinsteigsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379-418).
<http://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. & Bidermann, H. (2023). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Evaluation und Analysen* (S. 62-188). Be+Be-Verlag.
- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Weber, C., Groß Ophoff, J. & Frey, A. (2025). Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in unterschiedlichen Studiengängen. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 167-186). Waxmann.
- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82-91.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-08>
- Guttke, J., Porsch, R., Rahden, J. & Wilden, E. (2025). Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und Kompetenzüberzeugungen heterogen fachqualifizierter Englischlehrkräfte in der Primarstufe. Ergebnisse einer Online-Lehrkräftebefragung. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 209-227). Waxmann.
- Huber, M. (2025). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 11-21). Beltz.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.
- Kampa, N. (2025). Herkunftsmerkmale. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 913-918). UTB.
- Kemethofer, D. & Stipsits, E. (2025). Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 175-195). Beltz.
- 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/10.35468/jlb-02-2019_02

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Waxmann.

Porsch, R. (2025). Lehrer:innenprofessionalität und Unterstützung der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen aus Sicht von Schulleiter:innen. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 147-166). Waxmann.

Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R. W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277-297). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-16>

Resch, K. (2025). Retired teachers return to school to tackle teacher shortages in Austrian schools. An untapped reserve or emergency response? *European Journal of Teacher Education*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2531930>

Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40-49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>

The jamovi project (2025). *jamovi* (Version 2.4.8) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>

Zu den Autor:innen

David KEMETHOFER, Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung an der PH Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Schulleitungsforschung, Schulentwicklungsberatung, Lehrer*innenfortbildung.

Anne FREY, Dr.in, Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Herbert NEUREITER, Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Fachdidaktische Forschung an der PH Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Jugendwelten, Sachunterricht (Naturwissenschaft) und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Gabriele BEER, Dr.in, Hochschulprofessorin für Lehrerprofessionalisierung an der KPH Wien/Niederösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen, Forschungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulpädagogik.

Katharina Resch & Hannah Ladendorfer

Akzeptanz- und Ablehnungserfahrungen von Quereinsteigenden im Kollegium⁴

Zusammenfassung

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

Theoretischer Rahmen: Akzeptanzforschung

Der Studie liegen Überlegungen aus der soziologischen Akzeptanzforschung zugrunde.

Akzeptanz als Einstellung und Handlung

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

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

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

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

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

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

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

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

Soziale und schulische Akzeptanz

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

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

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

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

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

Empirische Studie

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

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

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

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

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

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

Ergebnisse

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

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

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

Protest und Widerstand

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

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

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

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

Skepsis und Ablehnung

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

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

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

Indifferenz (Neutralität)

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

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

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

Befürwortung

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

Aktive Unterstützung

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Zu den Autorinnen

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

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

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

Sabine Zenz

Quereinstieg neu denken

Strukturierte Unterstützung als Schlüssel zur Professionalisierung in der Allgemeinbildung

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des strukturellen Lehrkräftemangels analysiert der Beitrag den berufsbegleitenden Quereinstieg in die Allgemeinbildung als Spannungsfeld zwischen pragmatischer Personalpolitik und professionsbezogenen Qualitätsansprüchen. Empirische Befunde zeigen hohe Motivation bei gleichzeitiger struktureller Überforderung von Quereinsteiger:innen. Das 3x3-Supportmodell der PH Niederösterreich wird als theoretisch fundierter Interventionsrahmen präsentiert, der individuelle, institutionelle und systemische Unterstützungsstrukturen integriert. Ziel ist eine bildungspolitische Neupositionierung des Quereinstiegs als regulierter, qualitätsgesicherter Berufsweg.

Zwischen Professionalisierung und Pragmatismus

Der Lehrer:innenberuf steht in Österreich, insbesondere im Bereich der Allgemeinbildung, unter anhaltendem Druck. Der Lehrkräftemangel, der zunächst als temporäre Erscheinung im Zuge demografischer Schwankungen oder pandemiebedingter Ausfälle interpretiert wurde, hat sich längst zu einem strukturellen und systemischen Problem entwickelt (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024a; Bauer & Kost, 2023). Diese Entwicklung führt nicht nur zu quantitativen Engpässen in der Unterrichtsversorgung, sondern stellt auch die Qualität und Nachhaltigkeit der Lehrer:innenbildung infrage.

Vor diesem Hintergrund wurde der berufsbegleitende Quereinstieg als bildungspolitische Maßnahme zunehmend forciert. Personen mit außerpädagogischen Qualifikationen werden über Sonderverordnungen, verkürzte Ausbildungswege und neue Masterprogramme in das Schulsystem integriert (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024b). Was politisch als pragmatische Lösung zur akuten Personalgewinnung gedacht war, hat jedoch weitreichende Konsequenzen für das professionelle Selbstverständnis des Lehrer:innenberufs. Denn die schnelle Integration von Quereinsteiger:innen in den Schulbetrieb geschieht oftmals unter Vernachlässigung zentraler professionslogischer Voraussetzungen. Die klassische universitäre Lehrer:innenbildung mit ihren mehrjährigen Studiengängen, gestuften Praxisphasen und professionstheoretischen Fundamenten wird – zumindest im öffentlichen Diskurs – zunehmend durch eine Logik der kurzfristigen Einsatzfähigkeit ersetzt. Damit rückt die Frage in den Fokus, wie unter diesen Bedingungen eine verantwortungsvolle und wirksame Professionalisierung gestaltet werden kann.

Studien belegen, dass der Einstieg über Quereinstiegsprogramme von einer hohen intrinsischen Motivation, aber auch von Unsicherheit, Überforderung und fehlender Anschlussfähigkeit zwischen biografischem Vorwissen und schulischen Anforderungen geprägt ist (Dammerer et al.,

2025; Rath, 2024; Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Die Quereinsteiger:innen sehen sich mit einem komplexen Feld professioneller Anforderungen konfrontiert – ohne dass sie über ein adäquates Repertoire an Handlungsmustern, Routinen oder Unterstützungsstrukturen verfügen. Diese Diskrepanz zwischen individuellem Engagement und struktureller Unterversorgung erzeugt nicht nur ein erhöhtes Belastungserleben, sondern wirkt sich auch negativ auf den Kompetenzerwerb und die schulische Integration aus (Hagenauer & Helm, 2025).

Die begleitenden Unterstützungsformate sind zudem oftmals uneinheitlich, nicht verpflichtend, nicht ausreichend hochschuldidaktisch fundiert oder nur partiell institutionell verankert (Weinzettl & Zenz, 2023). Damit ist ein zentrales Element nachhaltiger Professionalisierung gefährdet: die Verankerung von Lernprozessen in stabilen, reflexiven und koordinierten Kontexten. Der Verweis auf *Learning on the job* als legitime Einstiegsform wird dem komplexen Anforderungsgefüge des Lehrer:innenberufs nicht gerecht – und verkennt die Bedeutung einer strukturierten und theoriegeleiteten Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2009).

Gleichzeitig muss anerkannt werden, dass der Quereinstieg unter bestimmten Bedingungen eine Ressource darstellen kann: Viele Quereinsteiger:innen bringen wertvolle Berufserfahrungen, differenzierte Lebensbiografien und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit mit (Dietrich et al., 2024). Diese Potenziale bleiben jedoch oft ungenutzt, da sie nicht in eine adäquate Unterstützungsarchitektur eingebettet werden. Der Mangel an struktureller Integration und professionsorientierter Begleitung führt dazu, dass individuelle Ressourcen nicht zur Geltung kommen – mit negativen Konsequenzen für den Berufseinstieg und die berufliche Identitätsentwicklung.

Die Forderung nach einer standardisierten Ausbildung für Quereinsteiger:innen (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024b) kann deshalb nur dann wirksam sein, wenn sie über formale Zugangskriterien hinausgeht und eine konzeptionelle Neuausrichtung der Unterstützungslogik mitdenkt. Es braucht mehr als curriculare Angleichung: gefragt ist eine systematische Verknüpfung von individueller Begleitung, struktureller Einbindung und reflexiver Professionalisierung.

Der vorliegende Beitrag greift diese Leerstelle auf, indem er mit dem 3x3-Supportmodell ein professionsorientiertes Unterstützungskonzept zur Diskussion stellt. Es verknüpft individuelle Förderung, institutionelle Verantwortung und systemische Steuerung zu einem integrativen Interventionsrahmen. Damit soll nicht nur auf bestehende Defizite verwiesen, sondern ein konkreter Beitrag zur Professionalisierung des Quereinstiegs in ein Unterrichtsfach der Allgemeinbildung geleistet werden.

Quereinstieg im Spannungsfeld von Bedarf und Professionalisierung

Der Quereinstieg in das Lehramt hat sich in Österreich in den letzten Jahren von einer Ausnahmemaßnahme zur bildungspolitisch etablierten Strategie entwickelt. Infolge des chronischen Lehrkräftemangels wurde das Instrument des Quereinstiegs als schnelle und flexible Lösung implementiert, um die Unterrichtsversorgung sicherzustellen (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024a und 2024b). Mit dem politischen Ziel, neue Zielgruppen zu erschließen und Engpässe zu beheben, wurde eine Vielzahl an Übergangsregelungen, Sonderverordnungen und verkürzten Studiengängen geschaffen.

Diese Maßnahmen folgen einer instrumentellen Logik: Quereinsteiger:innen sollen möglichst rasch für den Schulalltag verfügbar sein. Doch während die Rekrutierungsdynamik zunimmt, bleibt die Diskussion über die professionelle Qualitätssicherung häufig im Hintergrund. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel von der bildungstheoretisch fundierten Lehrer:innenbildung hin zur pragmatisch orientierten Personalgewinnung wird zunehmend kritisch hinterfragt – sowohl in wissenschaftlichen Diskursen als auch durch Akteur:innen der Lehrer:innenbildung (Ehrenhal, 2024; Tillmann, 2020; Dammerer et al., 2025).

So weisen Bauer und Kost (2023, S. 390) auf ein grundlegendes *personalfunktionales Dilemma* hin: Einerseits sei es notwendig, angesichts der Versorgungslage rasch neue Lehrpersonen zu gewinnen, andererseits dürfe dies nicht auf Kosten der Qualität und Professionalität geschehen. Dieses Spannungsfeld ist keineswegs neu, erfährt jedoch im aktuellen Kontext eine neue Dringlichkeit und Schärfe. Bildungsforscher:innen warnen vor einem Rückfall in eine *Lehrkräftebildung light*, in der fundierte pädagogisch-didaktische Ausbildung durch eine pragmatische Minimalausbildung ersetzt wird (Tellisch, 2020; Ehrenhal, 2024).

Zudem wird die strukturelle Fragmentierung der aktuellen Quereinstiegsprogramme kritisiert: Es existieren zahlreiche regionale und institutionelle Varianten mit stark unterschiedlichen Qualitätsstandards, Ausbildungsumfängen und Begleitformaten (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Die fehlende Systematik erschwert nicht nur die Steuerung und Evaluation dieser Programme, sondern konterkariert auch die angestrebte Professionalisierung. Lehrpersonen im Quereinstieg erleben dadurch ein Nebeneinander von Anforderungen und Unterstützung – ohne kohärente Struktur.

Aus professionssoziologischer Sicht betont Helsper (2014), dass professionelle Handlungskompetenz nicht allein auf Fachwissen oder pädagogischem Talent basiert, sondern maßgeblich durch strukturierte Prozesse der Sozialisation und Identitätsbildung entsteht. Diese Prozesse benötigen Raum, Anleitung und institutionelle Absicherung. Im Falle des Quereinstiegs ist jedoch genau diese Sozialisation vielfach ungesichert – der Einstieg erfolgt abrupt, die Unterstützung ist punktuell, und die Verantwortlichkeiten sind diffus verteilt (Weinzettl & Zeilinger, 2019; Huber, 2025).

Die Kritik lässt sich daher in drei zentrale Problemfelder gliedern, die in ihrer Kombination als Risiko für eine nachhaltige Professionalisierung verstanden werden müssen:

1. *Fehlende Passung zwischen Berufsideal und schulischer Realität*

Viele Quereinsteiger:innen treten mit hohen ideellen Vorstellungen in das System Schule ein – getragen von biografischer Motivation, dem Wunsch nach gesellschaftlicher Sinnstiftung oder persönlichen Umbruchserfahrungen (Dietrich et al., 2024). Diese Vorstellungen kollidieren jedoch nicht selten mit den realen Anforderungen des Schulalltags: Zeitdruck, heterogene Klassen, schwierige Elternkommunikation und unklare Rollenerwartungen. Ohne gezielte Eignungsabklärung und strukturierte Reflexionsräume entsteht ein Risiko der Desillusionierung und beruflichen Überforderung (Mähler et al., 2024).

2. *Unklare Zuständigkeiten im Ausbildungs- und Begleitprozess*

Die Verantwortung für Qualifikation und Begleitung liegt in einem institutionellen Dazwischen: Hochschulen, Schulen, Bildungsdirektionen und ministerielle Stellen agieren oft unkoordiniert. Es fehlen übergreifende Steuerungsmechanismen, klare Rollenverteilungen und verbindliche Qualitätsstandards (Weinzettl & Zenz, 2023). Das Ergebnis ist ein Unterstützungsgefälle: Während manche Quereinsteiger:innen von

engagierten Mentor:innen begleitet werden, stehen andere weitgehend alleine vor komplexen Aufgaben.

3. *Mangel an systemischer Verankerung von Unterstützungsformaten*

Mentoring, Supervision oder kollegiale Beratung sind im besten Fall vorhanden – im schlechtesten Fall fehlen sie gänzlich oder sind in der schulischen Kultur nicht verankert. Auch wenn es lokale Best-Practice-Beispiele gibt, bleibt die Einbettung solcher Formate ins System unzureichend (Dammerer et al., 2025; Wittek & Keller-Schneider, 2023). Der Berufseinstieg verläuft damit nicht als angeleiteter Professionalisierungsprozess, sondern als individuelle Bewältigungsleistung.

Diese drei Problemdimensionen stehen exemplarisch für ein grundlegendes Missverständnis im Umgang mit dem Quereinstieg: Die Herausforderungen des Lehrer:innenberufs werden als individuell lösbare Aufgaben behandelt, statt als systemisch zu bearbeitende Fragen. Die Annahme, dass berufliche Motivation und fachliche Expertise allein ausreichen, um professionell unterrichten zu können, blendet die Komplexität pädagogischer Handlungskompetenz aus – mit dem Risiko der Reproduktion struktureller Überforderungen (Helsper, 2014; Schratz et al., 2007).

Vor diesem Hintergrund ist eine grundlegende Neuausrichtung notwendig. Der Quereinstieg darf nicht als Ausnahme oder Sonderfall behandelt werden, sondern braucht ein konzeptionelles Fundament, das Professionalität nicht nur ermöglicht, sondern systematisch aufbaut. Ein solches Fundament versucht das 3x3-Supportmodell bereitzustellen – es setzt an den genannten Problemfeldern an und entwickelt konkrete, theoriegeleitete und praxisorientierte Interventionslogiken.

Theoretische Fundierung des 3x3-Supportmodells

Das von Zenz (2025) entwickelte 3x3-Supportmodell wurde im Rahmen eines mehrjährigen Entwicklungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich – in enger Anbindung an die Begleitforschung zum Hochschullehrgang „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung“ – konzipiert (Zenz, 2025). Ziel des Modells ist es, ein praxisorientiertes und zugleich theoriegeleitetes Strukturkonzept bereitzustellen, das den komplexen Unterstützungsbedarfen von Quereinsteiger:innen gerecht wird und gleichzeitig eine systematische Grundlage für Hochschulen, Schulen sowie bildungspolitische-strukturelle Akteur:innen bietet.

Die theoretische Fundierung des Modells orientiert sich an drei zentralen Bezugslinien. Erstens greift es auf die strukturtheoretische Professionsforschung zurück, insbesondere auf den Ansatz von Helsper (2014), der Lehrer:innenprofessionalität als spannungsreiche Balance zwischen organisationalen Anforderungen und individueller Deutung beschreibt. Ergänzend fließen Erkenntnisse aus dem EPIK-Modell von Schratz et al. (2007) ein, das die Entwicklung professioneller Lehrer:innenidentität als reflexiven, domänenübergreifenden Prozess versteht. Diese Perspektiven verdeutlichen, dass Professionalisierung - insbesondere im Quereinstieg - nicht allein durch formale Qualifikation erfolgt, sondern durch strukturierte Auseinandersetzung mit Rolle, Identität und pädagogischer Verantwortung.

Zweitens wird Professionalisierung im Modell nicht im Sinne bloßer beruflicher Anpassung verstanden, sondern in Anlehnung an klassische Professionskonzepte (Oevermann, 1996; Terhart, 2000; Nittel, 2018) als Prozess reflexiver Selbstverständigung über die eigene Praxis. Professionelles Handeln entsteht demnach dort, wo fachliches und didaktisches Wissen, normativ-ethische Orientierung und die Fähigkeit zur Bearbeitung von Ungewissheit miteinander

verschränkt sind. Diese professionslogische Perspektive bildet die Grundlage für die im Modell ausgewiesenen Unterstützungsbereiche (Abbildung 1).

Drittens berücksichtigt das Modell empirische Befunde aus der Begleitforschung zum Quereinstieg, die spezifische Herausforderungen wie fehlende pädagogische Routinen, hohe Selbstansprüche, Unsicherheiten im Rollenverständnis und Überforderung durch schulorganisatorische Anforderungen dokumentieren (Bauer & Kost, 2023; Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023; Dammerer et al., 2025). Diese Befunde bilden die inhaltliche Grundlage für die konkrete Ausgestaltung der in der Abbildung dargestellten Unterstützungsmaßnahmen.

Zentral für das 3x3-Modell ist die Unterscheidung zwischen drei Ebenen der Unterstützung – Hochschule, Schule sowie Bildungspolitik/Struktur – und drei Entwicklungs- und Unterstützungsbereichen – Rollenklärung & Identitätsarbeit, Unterricht & Didaktik sowie Belastungsregulation & Resilienz (Abbildung 1). Professionalisierung wird dabei nicht als linearer Anpassungsprozess verstanden, sondern als mehrdimensionaler Entwicklungsprozess, der individuelle Lernprozesse, institutionelle Begleitung und strukturelle Rahmung systematisch aufeinander bezieht.



Abbildung 1: 3x3-Supportmodell für den Quereinstieg – eigene Darstellung, grafisch umgesetzt mit KI-Unterstützung

Die Unterstützungsbereich „Rollenklärung & Identitätsarbeit“ bezieht sich auf jene Prozesse, in denen pädagogisches Handeln nicht lediglich ausgeführt, sondern im Rahmen dialogischer, theoriebasierter und erfahrungsgeleiteter Auseinandersetzungen reflektiert und weiterentwickelt wird. In Anlehnung Schöns Konzept (1983) des reflective practitioner und Schütz' Überlegungen (2013) zur reflexiven Kompetenz wird Professionalität hier als Fähigkeit verstanden, das eigene Handeln selbstkritisch zu befragen, Deutungsmuster zu explizieren und professionelle Rollenbilder aktiv auszubilden. Im Unterschied zum Unterstützungsbereich „Unterricht & Didaktik“, der primär auf die Erweiterung des methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires abzielt, fokussiert pädagogisch-praktischen Dimension, die stärker auf Unterrichtsgestaltung und methodisches Handlungsrepertoire fokussiert „Rollenklärung & Identitätsarbeit“ auf die strukturelle Verankerung von Reflexionsanlässen, kollegialer Verständigung und biografischer Selbstverortung im Lehrberuf.

Die Ebene „Bildungspolitik/Struktur“ verweist im Modell auf die Notwendigkeit, Qualitätsentwicklung im Quereinstieg nicht ausschließlich als individuelles oder schulisches

Anliegen zu begreifen, sondern in ein übergeordnetes System der Steuerung, Rahmung und Absicherung einzubetten. Unter struktureller Qualitätssicherung werden dabei jene Maßnahmen verstanden, die eine langfristige, überinstitutionelle Kohärenz von Ausbildung, Begleitung und Professionalisierung gewährleisten. Dazu zählen gesetzlich verankerte Standards ebenso wie Anrechnungsmodelle, abgestimmte Qualifikationspfade, institutionalisierte Supervision sowie die koordinierte Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Bildungsdirektion und Schulaufsicht. Qualitätssicherung wird damit aus der Logik einzelner Unterstützungsmaßnahmen herausgelöst und als dauerhaft angelegte strukturelle Verantwortung verstanden – ein Aspekt, der in bislang häufig fragmentierten Quereinstiegsprogrammen nur unzureichend berücksichtigt wird.

Trotz seines fundierten theoretischen Rahmens und positiver Rückmeldungen aus der praktischen Erprobung ist das 3×3-Supportmodell nicht ohne Einschränkungen zu betrachten. Eine wissenschaftlich reflektierte Auseinandersetzung mit seinen Grenzen ist daher erforderlich, um sowohl seine Aussagekraft als auch seine Übertragbarkeit angemessen einzuordnen.

Zunächst stellt sich die Frage der Generalisierbarkeit. Das Modell wurde im spezifischen Kontext des Hochschullehrgangs Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich entwickelt und empirisch begleitet. Inwieweit es auf andere Schularten – etwa Berufsschulen oder Primarstufe – oder auf andere nationale Bildungssysteme übertragbar ist, bleibt bislang offen. Zwar erscheinen zentrale Strukturprinzipien wie die Verschränkung von Hochschule, Schule und bildungspolitisch-struktureller Ebene theoretisch anschlussfähig, doch bedarf es weiterer empirischer Prüfungen in unterschiedlichen Kontexten.

Darüber hinaus ist die empirische Evidenz zur Wirksamkeit des Modells derzeit begrenzt. Die zugrunde liegende Begleitforschung basiert überwiegend auf qualitativen Daten, insbesondere auf Interviews und Fallanalysen im Rahmen des Hochschullehrgangs. Diese liefern vertiefte Einblicke in subjektive Wahrnehmungen, Entwicklungsverläufe und Gelingensbedingungen, erlauben jedoch keine generalisierbaren Aussagen zur Wirkung oder Nachhaltigkeit des Modells im breiteren Feld. Quantitative Evaluationsstudien, etwa in Form längsschnittlicher Laufbahnanalysen oder standardisierter Kompetenzmessungen, liegen bislang nicht vor.

Auch methodisch sind Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Teilnahme an der Begleitforschung erfolgte teilweise auf freiwilliger Basis, was eine Verzerrung zugunsten besonders motivierter oder reflektierter Personen nicht ausschließt. Zudem fehlen bislang systematische Vergleichsgruppen, da Quereinstiegsprogramme in der Praxis häufig heterogen ausgestaltet und nur begrenzt standardisiert sind. Vor diesem Hintergrund bleibt offen, in welchem Ausmaß beobachtete positive Effekte dem Modell selbst zuzuschreiben sind oder durch kontextuelle Faktoren wie engagierte Mentor:innen oder günstige schulische Rahmenbedingungen mitbedingt werden.

Diese kritische Selbstreflexion relativiert jedoch nicht den innovativen Anspruch des 3×3-Supportmodells. Vielmehr unterstreicht sie die Notwendigkeit, professionsorientierte Unterstützungsmodelle im Quereinstieg kontinuierlich zu überprüfen, weiterzuentwickeln und empirisch abzusichern. Gerade im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischem Handlungsdruck und professionslogischer Fundierung sind transparente Auseinandersetzungen mit Reichweite und Grenzen solcher Modelle unerlässlich, um ihre Anschlussfähigkeit im Sinne einer evidenzbasierten Lehrer:innenbildung langfristig zu gewährleisten.

Strukturierte Unterstützung im Quereinstieg: Das 3x3-Supportmodell als professionsorientierter Interventionsrahmen

Die Integration von Quereinsteiger:innen in das österreichische Schulwesen stellt weit mehr dar als eine kurzfristige Antwort auf den akuten Lehrkräftemangel. Vielmehr konfrontiert sie das Bildungssystem mit der grundlegenden Herausforderung, alternative Zugangspfade in den Lehrer:innenberuf so zu gestalten, dass sie professionellen Standards gerecht werden und nachhaltige pädagogische Wirksamkeit ermöglichen. Während Quereinsteiger:innen vielfach durch eine ausgeprägte fachliche Expertise und hohe intrinsische Motivation gekennzeichnet sind, fehlt es ihnen häufig an struktureller Unterstützung, institutioneller Orientierung und einer systematisch begleiteten pädagogischen Sozialisation. Gerade diese Aspekte sind jedoch zentral für eine gelingende berufliche Identitätsentwicklung und den Aufbau professionsbezogener Handlungskompetenz.

Empirische Studien belegen wiederholt, dass die Qualität des Berufseinstiegs entscheidend für die spätere professionelle Entwicklung, die Zufriedenheit im Beruf und die langfristige Bindung an den Lehrer:innenberuf ist (Hagenauer & Helm, 2025; Beck-Saiz, 2025). Für den Quereinstieg gilt dies in besonderem Maße. Denn die Einbindung in bestehende schulische Kulturen, die Aneignung pädagogischer Routinen und der Aufbau eines sicheren Rollenverständnisses erfolgen hier oftmals unter erschwerten Bedingungen: verkürzte Studienzeiten, berufsbegleitende Belastungen und heterogene Eingangsvoraussetzungen führen nicht selten zu Desorientierung, Überforderung oder sogar frühzeitiger Aufgabe des Berufs (Ghassemi, 2024; Rath, 2024). Unterstützungsmaßnahmen, die unter diesen Umständen wirksam sein sollen, müssen daher mehr sein als punktuelle Entlastung – sie müssen strukturell verankert, professionsbezogen ausgerichtet und in kohärente Entwicklungslogiken eingebettet sein.

Das 3x3-Supportmodell stellt ein solches Interventionskonzept dar. Es wurde im Rahmen eines hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekts konzipiert und basiert auf wissenschaftlich fundierten Annahmen über professionelle Lehrer:innenbildung, berufliche Identitätsentwicklung und pädagogische Unterstützungsbedarfe im Quereinstieg (Zenz, 2025). Der Ansatz des Modells liegt dabei nicht in der Zuschreibung individueller Defizite, sondern in der Analyse und Gestaltung jener strukturellen Rahmenbedingungen, die professionelle Entwicklung ermöglichen oder begrenzen können.

Das Modell verschränkt Unterstützung auf Ebene von Hochschule, Schule und Bildungspolitik/Struktur mit den Bereichen Rollenklärung & Identitätsarbeit, Unterricht & Didaktik sowie Belastungsregulation & Resilienz und schafft damit einen Rahmen, der sowohl horizontale Integration zwischen beteiligten Akteur:innen als auch vertikale Anschlussfähigkeit entlang der Phasen des Berufseinstiegs ermöglicht.

Im Zentrum dieses Modells steht die Annahme, dass Professionalisierung nicht nur über Wissen und Fertigkeiten erfolgt, sondern als ein reflexiver, dialogischer und kontextabhängiger Prozess verstanden werden muss. Quereinsteiger:innen benötigen daher nicht nur formale Qualifikationsangebote, sondern Räume für kollegiale Beratung, praxisnahe Reflexion und individuell angepasste Begleitung. Die im Modell verankerten Maßnahmen zielen auf genau diese Aspekte: Mentor:innenprogramme, die nicht nur fachlich begleiten, sondern auch emotionale Stabilisierung und Rollenklärung unterstützen; hochschuldidaktisch fundierte Reflexionsformate, in denen eigene pädagogische Überzeugungen überprüft und weiterentwickelt werden

können; sowie institutionelle Anreizsysteme, die die Einbindung von Quereinsteiger:innen in schulische Teams, Steuergruppen und Qualitätsentwicklungsprozesse fördern.

Die Wirksamkeit solcher strukturierter Unterstützungsformate wird auch durch aktuelle Forschung belegt. So zeigt die QUERPÄD-Studie (Beck-Saiz, 2025), dass Teilnehmer:innen, die Zugang zu strukturierten Mentoringangeboten, kollegialer Supervision und hochschuldidaktischer Begleitung hatten, signifikant häufiger von beruflicher Selbstwirksamkeit, klaren Rollenvorstellungen und hoher Berufszufriedenheit berichten. Ähnliches lässt sich aus der Studie von Groß Ophoff und Pfurtscheller (2023) ableiten, in der die Bedeutung von Feedbackkultur und dialogischer Schulentwicklung für den gelingenden Einstieg hervorgehoben wird. Diese empirischen Befunde stützen die zentrale Hypothese des Modells: dass strukturelle Unterstützung kein nachgelagerter Zusatz, sondern integraler Bestandteil professioneller Entwicklung sein muss – insbesondere im Quereinstieg.

Gleichzeitig betont das Modell die Notwendigkeit institutioneller Koordination. Derzeit zeigt sich im österreichischen Schulwesen ein stark fragmentiertes Unterstützungsgefüge, in dem Zuständigkeiten zwischen Hochschulen, Schulleitungen, Mentor:innen, Schulaufsicht und Bildungsdirektionen oft unklar verteilt sind (Weinzettl & Zenz, 2023). Diese Unübersichtlichkeit erschwert nicht nur die Orientierung der Quereinsteiger:innen selbst, sondern auch die Qualitätssicherung der Unterstützungsmaßnahmen. Das 3x3-Supportmodell versteht sich daher auch als Steuerungsinstrument für bildungspolitische Entscheidungsträger:innen und Schulentwickler:innen, das eine systematische Verankerung und Evaluation von Begleitstrukturen ermöglicht.

Darüber hinaus bietet das Modell ein analytisches Raster zur individuellen Standortbestimmung im Professionalisierungsprozess. Durch die Kombination verschiedener Unterstützungsdimensionen können Entwicklungsverläufe sichtbar gemacht, pädagogische Zielsetzungen definiert und Feedbackprozesse strukturiert werden. Dies ist besonders relevant für Hochschulen, die berufsbegleitende Studiengänge anbieten, da sie damit die individuelle Begleitung systematisch auf curriculare Ziele und professionslogische Standards abstimmen können.

Das 3x3-Supportmodell bietet eine inhaltlich fundierte Antwort auf die Herausforderungen des Quereinstiegs und leistet zugleich einen innovativen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung insgesamt. Durch seinen professionsorientierten Anspruch, die theoretische Fundierung und die praxisnahe Anschlussfähigkeit unterscheidet es sich deutlich von bisherigen Unterstützungsformaten. Besonders hervorzuheben ist die Positionierung strukturierter Begleitung als zentrales Element im Professionalisierungsprozess – nicht als freiwillige Zusatzleistung, sondern als bildungspolitische Notwendigkeit, um den Quereinstieg tatsächlich als qualitativ gleichwertigen Zugang zum Lehrer:innenberuf zu verankern.

Vergleichbare Herausforderungen und Reaktionen im Umgang mit Quereinsteiger:innen zeigen sich auch im internationalen Raum. Programme wie „Teach First“ im Vereinigten Königreich oder der Seiteneinstieg nach § 14 BerlHG in Deutschland verdeutlichen, dass berufsbegleitende Einstiegswege zunehmend Teil bildungspolitischer Steuerung werden – mit ähnlichen Spannungsfeldern zwischen schneller Rekrutierung und professioneller Qualifikation (Kuhl et al., 2020; Walther, 2023). Während einige dieser Modelle auf intensive Kurzqualifikationen und schulinterne Mentoringformate setzen, fehlt oft eine systematisch theoriebasierte Rahmung, wie sie im 3x3-Supportmodell vorgeschlagen wird. Es wäre daher lohnenswert, zukünftige

Vergleichsstudien zu initiieren, die die Wirksamkeit und Anschlussfähigkeit solcher Modelle im internationalen Kontext analysieren.

Bildungspolitische Implikationen und Umsetzungsperspektiven

Die gegenwärtige Diskussion um den Quereinstieg in das Lehramt steht exemplarisch für die Spannungsfelder aktueller Bildungspolitik: Zwischen der Notwendigkeit, kurzfristig auf den Mangel an qualifizierten Lehrpersonen zu reagieren, und dem Anspruch, professionelle Standards nicht zu gefährden, entsteht ein Handlungsdruck, der nicht nur pragmatische Lösungen verlangt, sondern strukturelle Weichenstellungen auf mehreren Ebenen erforderlich macht. Die Einführung des 3x3-Supportmodells kann hier als strategische Antwort auf eine komplexe Herausforderung verstanden werden – eine Antwort, die nicht nur individuelle Unterstützung konzipiert, sondern bildungspolitische Verantwortung neu verortet.

Die bisherigen Maßnahmen zur Etablierung berufsbegleitender Quereinstiegswege in Österreich lassen erkennen, dass der Fokus bisher stark auf struktureller Öffnung lag – etwa durch gesetzliche Sonderregelungen, Übergangsverordnungen oder das Ausrollen neuer Masterstudiengänge (Ehrenhal, 2024; Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024b). Diese Zugänge, so notwendig sie in der Krisenbewältigung erscheinen mögen, blieben jedoch in ihrer Ausgestaltung häufig unkoordiniert, intransparent und wenig anschlussfähig an professionslogische Anforderungen. Noch immer fehlt ein überregional gültiger Qualitätsrahmen, der Mindeststandards für Ausbildung, Begleitung und Reflexion definiert – ein Umstand, der zu erheblichen Unterschieden in der Qualität und Verlässlichkeit der Quereinstiegsprogramme führt (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023; Ghassemi, 2024).

Das 3x3-Supportmodell adressiert diese Lücke, indem es eine systematische Rahmung vorschlägt, die sich nicht auf einzelne Maßnahmen beschränkt, sondern Kohärenz zwischen Ausbildungsphasen, Lernorten und institutionellen Ebenen herstellt. Damit wird deutlich: Eine bloße Ausweitung des Zugangs zum Lehrberuf reicht nicht aus. Es braucht eine strukturierte, qualitätsgesicherte und professionsorientierte Infrastruktur, die Quereinsteiger:innen nicht als Defizitgruppe adressiert, sondern als eigenständige Zielgruppe mit spezifischen Ressourcen und Entwicklungsbedarfen anerkennt.

Bildungspolitisch lassen sich daraus mehrere zentrale Implikationen ableiten. Erstens muss der Quereinstieg in einem bundesweiten Qualitätsrahmen verankert werden, der sowohl curriculare Mindestanforderungen als auch strukturelle Unterstützungsformate – etwa Mentoring, Supervision und kollegiale Lernformate – verbindlich regelt. Derzeit bestehen große Unterschiede zwischen den Bundesländern und Hochschulen, was nicht nur zu unterschiedlichen Erfahrungen der Quereinsteiger:innen führt, sondern auch die Vergleichbarkeit und Evaluation der Programme erschwert (Weinzettl & Zenz, 2023; Huber, 2025).

Zweitens bedarf es einer klaren Rollenklärung und Ressourcenverteilung zwischen den beteiligten Akteur:innen – insbesondere zwischen Pädagogischen Hochschulen, Schulen, Bildungsdirektionen und dem Ministerium. Die Verantwortung für die professionelle Begleitung darf nicht diffus bleiben, sondern muss institutionell verankert, personell abgesichert und finanziell ausgestattet werden. Es braucht klar definierte Zuständigkeiten für die Gestaltung von Begleitprozessen, regelmäßige Abstimmungen zwischen Hochschule und Schulpraxis sowie verbindliche Kommunikations- und Feedbackschleifen – auch, um das Erfahrungswissen aus der Praxis systematisch in die Weiterentwicklung der Programme einfließen zu lassen (Zenz, 2025).

Drittens ist eine bildungspolitische Neupositionierung des Quereinstiegs im öffentlichen Diskurs notwendig. Noch immer dominiert eine narrative Rahmung, die Quereinsteiger:innen primär als Reaktion auf Personalengpässe inszeniert – als Übergangslösung, nicht als gleichwertige Alternative. Eine solche defizitorientierte Sichtweise birgt nicht nur das Risiko, Quereinsteiger:innen dauerhaft zu marginalisieren, sondern untergräbt auch deren professionelle Identitätsbildung. Demgegenüber zeigen aktuelle qualitative Studien, dass viele Quereinsteiger:innen mit hoher intrinsischer Motivation, vielfältiger Berufserfahrung und einem starken Veränderungswillen ins System eintreten (Rath, 2024; Dietrich et al., 2024). Diese Potenziale gilt es sichtbar zu machen und systematisch zu fördern – auch im Sinne einer innovationsfähigen und resilienten Schulentwicklung.

Zentral ist dabei der Perspektivwechsel von einer kurzfristigen Mängelverwaltung hin zu einer langfristig gedachten Strukturpolitik: Der Quereinstieg sollte nicht als Ausnahmeweg, sondern als reguläres Element eines diversifizierten Lehrer:innenbildungssystems anerkannt werden. Dies impliziert auch, dass entsprechende Ressourcen – finanziell, personell und konzeptionell – bereitgestellt werden müssen, um den professionellen Anspruch zu sichern. Die Forschung zeigt deutlich, dass professionelles Lehrer:innenhandeln nicht allein aus fachlicher Expertise resultiert, sondern auf der Verschränkung von Wissensbeständen, reflexiver Haltung und pädagogischer Praxis basiert (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2014). Diese Trias muss auch im Quereinstieg gewährleistet sein – nicht trotz, sondern gerade wegen der verkürzten und verdichteten Ausbildungsbedingungen.

Das 3x3-Supportmodell bietet hierfür eine tragfähige Grundlage. Es schafft Anschlussmöglichkeiten an bestehende Reformdiskurse – etwa zur Qualitätssicherung in der Lehrer:innenbildung, zur Professionalisierung von Mentoring und zur Stärkung von Community-Building in Schulen – und kann als Orientierungsrahmen für gesetzgeberische Maßnahmen, hochschulische Curriculumsentwicklung und schulische Praxisgestaltung gleichermaßen genutzt werden. Seine Struktur ermöglicht nicht nur eine Planung und Evaluation von Unterstützungsangeboten, sondern auch eine normative Ausrichtung auf professionelle Standards. Gleichzeitig ist das 3x3-Supportmodell nicht frei von Herausforderungen. Kritisch zu reflektieren ist insbesondere, dass seine theoretischen Kategorien – etwa „reflexiv-professionell“ oder „biografisch“ – bislang nur grundlegend beschrieben sind. Die begriffliche Präzision des Modells muss in künftigen Arbeiten weiter geschärft werden, um Missverständnissen in der praktischen Anwendung vorzubeugen und konsistente Qualitätsstandards zu ermöglichen. Ebenso bedarf es einer systematischen Analyse potenzieller Umsetzungshindernisse.

Die Etablierung eines qualitätvollen Quereinstiegs in die Allgemeinbildung ist kein Nebenschauplatz bildungspolitischer Gestaltung, sondern ein Testfall für die Innovations- und Steuerungsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems insgesamt. Empirische Befunde, professionssoziologische Konzepte und hochschuldidaktische Erfahrungen weisen in dieselbe Richtung: Es braucht eine systematisch strukturierte, theoretisch fundierte und praktisch anschlussfähige Unterstützung für Quereinsteiger:innen, wenn deren Einstieg nicht als Einzelfalllösung, sondern als integraler Bestandteil eines diversifizierten Lehrer:innenbildungssystems verstanden werden soll. Die Forschung zu Professionalisierungsprozessen zeigt, dass die Qualität der Lehrer:innenbildung maßgeblich von kohärenten Theorie-Praxis-Verknüpfungen, einer strukturell verankerten Begleitung und einer professionstheoretischen Rahmung abhängt (Terhart, 2011; Korthagen, 2006; Viebahn, 2003). Das 3x3-Supportmodell greift diese Anforderungen auf und versteht sich als Beitrag zu einer systemischen Professionalisierungs-

architektur, die nicht nur auf individuelle Wirksamkeit zielt, sondern auch institutionelle Verantwortlichkeiten und bildungspolitische Steuerung einschließt. In dieser Verschränkung von Theorie, Praxis und Struktur liegt das Innovationspotenzial des Modells – und seine Relevanz für eine zukunftsfähige Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung (Nittel, 2018).

Literatur

- Bauer, C. E., & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(3), 388–398.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Dammerer, J., Glaeser, P., Weinzettl, C., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2025). Mentor*innen als "Teacher Educators" für neu eintretende, heterogen qualifizierte Lehrpersonen. In Erziehung und Unterricht. (S. 192–200). ÖBV.
- Dietrich, N., Berger, J., & Ziegler, B. (2024). „Ich denke, dass ich dafür geboren bin“: Überzeugungen zur persönlichen Eignung für den Beruf der Lehrperson. In J. Holle, P. Gollub, & W. Böttcher (Hrsg.), Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt (S. 353–376). Waxmann.
- Ehrenhal, V. S. (2024). Quereinstieg in Österreich: Eine umfassende Betrachtung und zukunftsweisende Empfehlungen für den Quereinstieg NEU (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Wien).
- Ghassemi, N. (2024). Evaluation eines Lehramtsmasterstudiengangs mit dem Profil Quereinstieg im Fach Physik – Erkenntnisse zu Eingangsbedingungen, professionellen Kompetenzen und Aspekten individueller Angebotsnutzung (Dissertation, Freie Universität Berlin). Logos Verlag Berlin.
- Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. In Pädagogische Hochschulen Vorarlberg (Hrsg.), Bildungsprozesse gestalten: Erkenntnisse aus der LehrerInnenbildung.
- Hagenauer, G., & Helm, C. (2025). Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 43(2), 245–262. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.2.2025.10398>
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarb. und erw. Aufl., S. 216–240). Waxmann.
- Huber, M. (2025). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In M. Huber et al. (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt (S. 11–21). Waxmann.
- Korthagen, F. A. J. (2006). The gap between research and practice revisited. Educational Research and Evaluation, 12(3), 277–293.
- Mähler, M., Kuhn, H. P., & Klingebiel, F. (2024). Überschätzung, Unterschätzung oder Realismus? Zur Einschätzung von Eignungsmerkmalen für den Lehrer:innenberuf im Lehramtstudium. In J. Holle, P. Gollub, & W. Böttcher (Hrsg.), Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt (S. 329–352). Waxmann.
- Nationaler Bildungsbericht Österreich (2024a). Teil II: Das Bildungssystem im Spiel von Daten und Indikatoren. Wien.

- Nationaler Bildungsbericht Österreich (2024b). Teil III: Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen (S. 379-423). Wien.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Rath, E. (2024). Quereinstieg in den Lehrberuf: Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit... (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich).
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. *Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). Journal Für LehrerInnen- Und Lehrerbildung*, 70–80.
- Schütz, k.-H. (2013). Reflexive Professionalität. In G. Latzko & P. Tremel (Hrsg.), *Pädagogisches Können* (S. 43-59). Springer VS.
- Tellisch, C. (2020). *Quereinstieg in den Lehrberuf*. EDK.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Leske + Budrich.
- Tillmann, K. J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *DDS – Die Deutsche Schule* 112(4), 439–453.
- Viebahn, P. (2003). Lehrerbildung als Professionalisierung – eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(5), 723-743.
- Weinzettl, C., & Zenz, S. (2023). Quereinstieg in den Lehrberuf über eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende in das Lehramt. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum* (S. 318–326). Studienverlag.
- Weinzettl, C., & Zeilinger, H. (2019). Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. *Erziehung & Unterricht*, 7-8(2019), 567–575.
- Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen angehen, Lösungen finden*. Verlag W. Kohlhammer.
- Zenz, S. (2025). *3x3-Supportmodell für den Quereinstieg: Theorie, Entwicklung und erste Evaluationsergebnisse (Unveröffentlichter Forschungsbericht)*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Zur Autorin

Prof. Mag. Dr. Sabine ZENZ, MEd ist Wirtschafts- und Berufspädagogin und Erziehungswissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Sie lehrt und forscht zu Professionalisierung, Motivation und Selbstwirksamkeit von Quereinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf sowie zu Bildungs- und Berufsorientierung sowie Berufspädagogik. Weitere Schwerpunkte ihrer Tätigkeit liegen in Qualitätsmanagement, Gender- und Diversitätskompetenz sowie der Entwicklung innovativer Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen.

Neda Forghani-Arani, Ilse Schritteser

In Erinnerung an Univ.-Prof. i.R. Dr. Stefan Thomas Hopmann (1954-2026)

Nachruf

Mit großer Betroffenheit haben wir vom Tod von Stefan Thomas Hopmann erfahren, der am 1. April 2026 verstorben ist. Mit ihm verliert die Bildungswissenschaft eine ihrer markantesten Stimmen – einen Forscher, Lehrer und öffentlichen Intellektuellen, der wie kaum ein anderer die Auseinandersetzung um Bildung, Curriculum und pädagogische Verantwortung geprägt hat.

Stefan Hopmann folgte 2005 dem Ruf an die Universität Wien, wo er als Professor für Schul- und Bildungsforschung das Nachdenken über Unterricht, Lehrpläne und Lehrerbildung entscheidend mitgestaltete. Zuvor hatte er in Kiel, Potsdam und Oslo gelehrt und geforscht und hatte dann Professuren an der Technisch-Naturwissenschaftlichen Universität in Trondheim (NTNU) und der Universität Agder in Kristiansand inne. Nach seiner Zeit in Wien wirkte er zudem als Gastprofessor an der Universität Sørøst-Norge und an der schwedischen Linné-Universität. Für seine lebenslangen Beiträge zur Didaktik und Curriculumtheorie sowie sein Engagement für die internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit verliehen ihm die Universität Göteborg (Schweden) und die Åbo Akademi (Finnland) Ehrendokorate.

Stefan Hopmann war ein international anerkannter Forscher und Mitbegründer der modernen Curriculum- und Unterrichtsforschung. Seine Arbeiten zur Didaktik, zur Lehrplanentwicklung und zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern haben die bildungswissenschaftliche Diskussion international wie auch im deutschsprachigen Raum entscheidend geprägt. Zu seinen bedeutendsten Beiträgen zur Bildungsforschung zählt das internationale Forschungsprogramm „Didactic Meets Curriculum“, das in den 1990er Jahren ins Leben gerufen wurde, um den globalen Dialog zwischen deutschen, nordischen und nordamerikanischen Bildungstraditionen zu fördern. Als Herausgeber des *Journal of Curriculum Studies* trug er maßgeblich dazu bei, die Curriculumforschung international zu vernetzen.

Neben seiner wissenschaftlichen Arbeit war Stefan Hopmann auch ein politischer Denker. Er scheute sich nicht, bildungspolitisch Stellung zu beziehen – mit dem Ziel, Lehrerinnen und Lehrer zu stärken, die pädagogische Urteilskraft zu verteidigen und Bildung als demokratische Aufgabe zu begreifen. Seine Beiträge zur PISA-Diskussion machten deutlich, dass Bildung nicht auf messbare Ergebnisse reduziert werden darf, sondern immer auch ein öffentliches Gut und gesellschaftliche Verantwortung bleibt. Zugleich widmete er sich in seiner Forschung den Dynamiken der Lehrplanentwicklung und zeigte, wie verkürzend viele Ansätze bleiben, wenn sie die komplexen Wechselwirkungen zwischen Politik, curricularen Vorgaben und schulischer Praxis nicht ausreichend berücksichtigen. Mit seinen theoretischen Arbeiten zu Lehrplanprozessen forderte er Wissenschaft und bildungspolitische Akteurinnen und Akteure dazu heraus, ihre Annahmen über das öffentliche Schulwesen zu überdenken. Seine Beiträge im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs erinnerten unermüdlich daran, dass gute Schule mehr braucht als Rechenschaftspflicht und Standardisierung: Sie braucht Vertrauen, Zeit und Zutrauen.

Wer mit Stefan Hopmann gearbeitet, diskutiert oder studiert hat, erinnert sich an einen scharfsinnigen Gelehrten mit kritischem Geist, der den wissenschaftlichen Nachwuchs engagiert gefördert hat und auch an jemanden, der Streit aushielt, weil er Bildung ernst nahm. Seine Stimme wird fehlen – sein Denken und sein Beispiel werden weiterwirken, in der Forschung, in den Klassenzimmern und in der Bildungspolitik.

Noch Ende 2025 wurden in Würdigung seiner Arbeit und in seiner Anwesenheit Stefan Hopmanns *Collected Works* (<https://www.peterlang.com/document/1588891>) am Institut für Bildungswissenschaft präsentiert, die nachzulesen es sich lohnt.

Im Namen seiner Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien,

Mag. Dr. Neda Forghani-Arani und Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ilse Schritteser