

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. Differenzerfahrungen 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, präsente 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>
- Helfferich, 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.