

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 (prädeziotionale 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 zwischenmenschlich vs. systemisch	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., Salbuvi, 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., & Ståhlbrandt, 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“.