

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:

H1: Die positive Absolvierung des Hochschullehrgangs erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden in allen Bereichen.

H0: 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:

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Betreuung von Mentees in Jahren und der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung in allen Bereichen.

H0: 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.