

Anne Frey & Silvia Pichler

Mentoring-Stile

Eine empirische Analyse von Mentoring und Kompetenzwahrnehmung im Berufseinstieg

Zusammenfassung

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

Einleitung

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

Theoretischer Rahmen

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

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

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

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

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

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

Methodisches Vorgehen

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

Erhebungsinstrumente

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

Stichprobe

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

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

Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

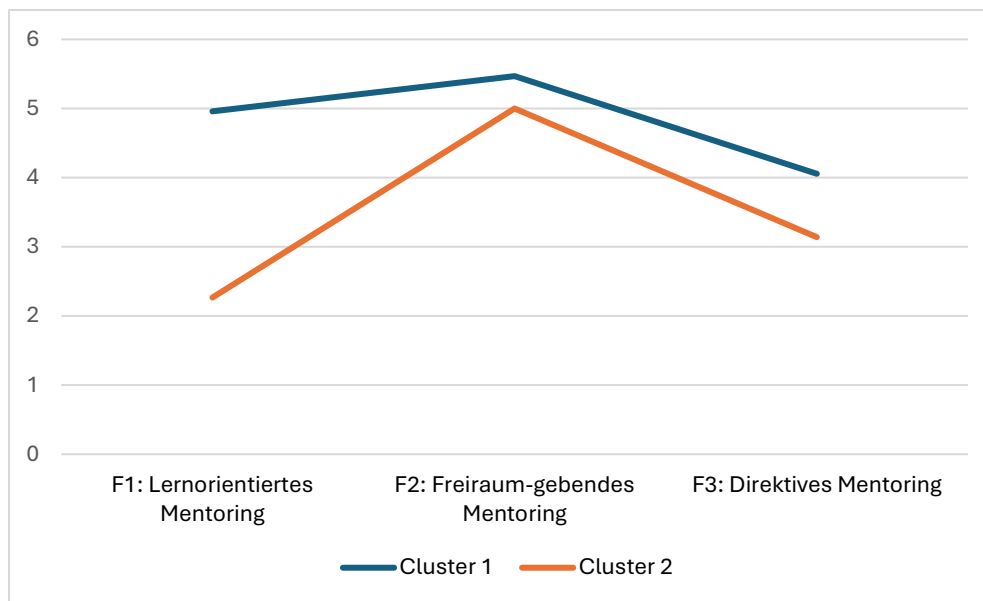


Abb. 1: Mittelwerte in den drei Mentoring-Stil-Dimensionen für die zwei identifizierten Cluster, Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu.

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

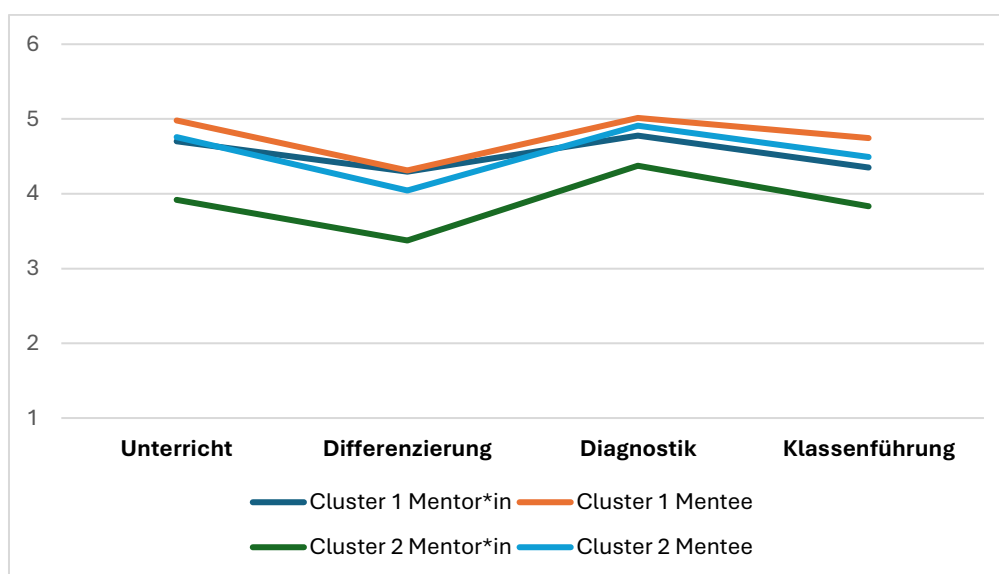


Abb. 2: Unterschiede der wahrgenommenen allgemeinen pädagogischen Kompetenz aus Sicht der Mentor*innen bzw. der Mentees in den Clustern. Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu.

Diskussion

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Zu den Autorinnen

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

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