

Silke Luttenberger, Sabine Hasenhütl & Smirna Malkoc

Praxislehrpersonen in der Ausbildung und Mentor:innen der Induktionsphase

Eine konzeptionelle und professionsorientierte Differenzierung

Zusammenfassung

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

Einleitung

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

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

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

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

Entwicklungsaufgaben in Ausbildungs- und Induktionsphase

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

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

Entwicklungsaufgaben als Grundlage phasenspezifischer Begleitung

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

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

Systemische und rechtliche Verortung der Rollen

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

Praxislehrpersonen im hochschulischen Ausbildungsauftrag

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

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

Mentor:innen im schulischen Personal- und Qualitätsentwicklungsauftrag

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

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

Gemeinsamkeiten und Unterschiede im systemischen Kontext

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

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

Unterschiedliche Rollenlogiken von Praxislehrpersonen und Mentor:innen

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

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

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

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

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

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

Kompetenzanforderungen, Aufgabenprofile und deren Implikationen

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

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

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

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

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

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

Schlussfolgerungen

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

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

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

Literatur

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

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

Zu den Autorinnen

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

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

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