

Christian Kraler & Elisabeth Haas

Rekontextualisierung von Mentoring im Bildungssystem

Mentoring als Instrument der Stabilisierung und Innovation der Lehrer:innenprofession

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass Mentoring in der Lehrer:innenbildung als ein guter Indikator für den aktuellen Status der Lehrer:innenprofession verstanden werden kann, da es als Subsystem der Lehrer:innenbildung zentrale Aspekte derselben wie des Formalen Bildungssystems insgesamt abbildet. Zum Erfassen der damit verbundenen Wechselwirkungen eignen sich aufgrund der wechselseitigen Bedingtheiten zwischen Bildung und Mentoring insbesondere systemische Modelle, wie das Mehrebenenmodell von Helmut Fend. Dieses und hier insbesondere sein Konzept der Rekontextualisierung wird im zweiten Teil des Beitrags auf das Mentoring übertragen und anhand von Befunden aus zwei Untersuchungen illustriert.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Mentoring im Feld Formaler Bildung und dabei spezifisch auf das Mentoring im Kontext der Lehrer:innenbildung. In Anlehnung an Führer & Cramer (2025), Schnebel (2025), Wiesner et al. (2024), Kraler et al. (2023) und Haas (2021) wird Mentoring in diesem Zusammenhang als asymmetrische (Erfahrungsdifferenz), über längeren, jedoch begrenzten Zeitraum angelegte, dyadische Beziehung verstanden. Diese ist durch die Weitergabe von Handlungs-, Struktur- und Inhaltswissen charakterisiert, von Beratung und reflektierenden Austausch geprägt und sollte zudem auf gegenseitigem Vertrauen und Wohlwollen zwischen Mentor:in und Mentee basieren. Es dient vordergründig dem (individuellen) Einsozialisieren in die Profession, der persönlichen und professionellen Entwicklung sowie dem (symmetrischen) Erfahrungsaustausch (zwischen Mentor:in und Mentee). Zur Diskussion des Mentorings in der Lehrer:innenbildung gibt es inzwischen sowohl international (z.B. Mena & Clarke, 2021; Henning et al., 2018; Clutterbuck et al., 2017; Fletcher & Mullen, 2012) wie auch für den deutschen Sprachraum umfangreiche Literatur (etwa Führer & Cramer, 2025; Schnebel, 2025; Dammerer et al. 2020, 2023; Wiesner et al. 2021; Haas, 2021). Im vorliegenden Beitrag wird daher darauf im Detail nicht weiter eingegangen (z.B.: Verhältnis zu Praktika, Unterschiede zum Coaching, weitere Mentoring-Settings im Bildungsbereich, ...).

Die Kernidee des vorliegenden Beitrages bilden zwei Grundgedanken: Erstens lässt Mentoring, wie schon die vorangegangene Charakterisierung nahelegt, auch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstatus der Profession insgesamt zu (Kraler & Schreiner, 2022, 2023). In diesem Zusammenhang kann es zweitens für ein umfassendes Verständnis von Mentoring in der Lehrer:innenbildung hilfreich sein, dieses aus der Perspektive des Konzepts der Rekontextualisierung (Fend, 2008a, S. 167, 174ff; Fend, 2008b, S. 26ff) zu betrachten.

Mentoring als Indikator für den Status der Profession

Der erste Gedanke betont die Funktion des Mentorings als ein Indikator für den Status der Profession insgesamt. Mentoring in der Lehrer:innenbildung bezieht sich auf einen spezifischen Teilbereich der Formalen Bildung, den der Ausbildung von Lehrkräften. Zudem steht es hinsichtlich der Lehrer:innenbildung an einer zentralen Schnittstelle, einem (ge-)wichtigen Übergang im Professionskontinuum von der Ausbildung hinein in den Beruf, ins vollautonom berufliche Handeln. Die Bedeutung von Schnittstellen im formalen Bildungssystem und des damit verbundenen Übergangs ist wie für andere Statuspassagen von zentraler Bedeutung, nicht nur für die unmittelbar betroffenen und involvierten Personen, sondern für das System insgesamt (Bellenberg & Forell, 2013; Schmidt-Lauff et al., 2015). Mentoring entfaltet eine zumindest dreifache Wirkung auf (1) personaler (Mentor:innen, Mentees), (2) inhaltlicher (Mentoring-Curriculum) und (3) systemischer (professionsstabilisierend/formierend) Ebene.

- (1) Die personale Ebene bezieht sich systemisch auf die Einsozialisierung der neuen Lehrkraft ins Berufsleben. Aus Sicht der unmittelbar beteiligten Akteur:innen, des Mentees und der Mentorin bzw. des Mentors, finden in diesem Zusammenhang Beratung, Begleitung sowie fachlicher Austausch statt, alles vorrangig mit dem primären Ziel einer handlungspraktischen Orientierungsfunktion für die Berufsnoviz:innen.
- (2) Mentor:in und Mentee agieren im Kontext einer spezifischen ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Konstellation mit definierten inhaltlichen Aufgaben. Wenn auch über lange Zeit nicht mit diesem Terminus bezeichnet, hat sich Mentoring ursprünglich historisch über die Zeit aus der Praxis entwickelt (Lechthaler, 1966). Über die Zeit wurde diese Praxis insbesondere ab den 1960er Jahren und nochmals verstärkt ab der Jahrtausendwende sukzessive von einem informellen in ein formelles Curriculum mit z.B. entsprechendem Anforderungsprofil an Mentor:innen entwickelt bis hin zu eigenen Masterstudiengängen (Haas et al., 2023). Flankiert ist die inhaltliche Standardisierung heute (in Österreich) durch legistische (VBG 1948 § 39a, Fassung vom 15.01.2026) wie umsetzungstechnisch-organisatorische Maßnahmen (BMBWF, 2025).
- (3) Der Kern des Mentorings, der konkrete Mentoring-Prozess auf Micro-Ebene (s.u.), bezieht sich auf Mentor:in und Mentee (vgl. 1). Auf dieser individuellen Ebene stellt Mentoring einen Professionalisierungsschritt dar. Inhaltlich ist der Prozess curricular über die Ausbildung von Mentor:innen sowie (legistische) Umsetzungsvorgaben und Verordnungen geregelt (vgl. 2), was man nach Fend (s.u.) als Makroebene des Mentorings bezeichnen kann. Auf dieser Systemebene wirken sich die einzelnen Mentoring-Prozesse gemeinsam mit den bildungspolitischen Vorgaben (Curricula, Legistik, Verwaltung) und insbesondere Entwicklungen in der Ausbildung von Mentor:innen sowie den Ausbildungscurricula auf die Profession insgesamt aus. Auf Professionsebene hat Mentoring eine stabilisierende Funktion und sichert die Kontinuität der Profession insgesamt. Vergleichbar mit der grundsätzlichen Funktion Formaler Bildung (Schule), Wissen, Normen und Werten an die nachfolgende Generation weiterzugeben und damit gesellschaftlich stabilisierend zu wirken, stabilisiert Mentoring im Zusammenwirken von Noviz:innen und erfahrenen Lehrpersonen mimetisch die Profession (Kraler & Schreiner, 2023).

Insbesondere die Entwicklung strukturierter Mentoring-Ausbildungen seit den 1980er Jahren kann als ein Indikator für die Entwicklung der Profession gelesen werden. Ausgangspunkt und für diese Tätigkeit qualifizierender Referenzpunkt war zumindest seit Einführung der Schulpflicht in

Österreich die „langjährige“ Berufserfahrung. Dem liegt ein Praxisverständnis des Berufs zugrunde. Ab den 2000er Jahren wandelte sich das Berufsverständnis sukzessive zu dem einer Profession (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Entsprechend professionalisierten sich sukzessive akademische Zusatzausbildungen für Lehrpersonen auch im Bereich des Mentorings: Aus ersten Kurzlehrgängen (8 SWS/ECTS-AP) entwickelten sich ab den 2000er Jahren 15 bis 30 ECTS-AP Hochschullehrgänge zum Mentoring (Haas & Kraler, 2023, S. 194) und schließlich ein 90/120 ECTS-AP Master-Studium (Dammerer, 2018).

Vordergründig spiegelt diese curricular-inhaltliche wie quantitative Steigerung im Ausbildungsumfang die generelle, seit den 1990ern zunehmende Tendenz des Formalen Bildungssystems zur Ausdifferenzierung in zentralen Bereichen wider (Diagnostik, Curricula, Bildungsverwaltung, Kompetenzorientierung etc.). Gleichzeitig ist sie eine Reaktion auf das Bewusstsein der Profession über die gesteigerten Berufsanforderungen (Dammerer, 2021; Prenzel et al., 2021) aufgrund vielschichtiger gesellschaftlicher Entwicklungen. Der Beruf ist „schwieriger“ bzw. herausfordernder geworden: Neue Technologien, Verhaltensauffälligkeiten, die Verrechtlichung (juristische Drohungen) oder etwa kompetenzorientierte Vorgaberaster erfordern die Adaption etablierter Handlungsmuster und Routinen im Unterricht, in seiner Vorbereitung, im Umgang mit Erziehungsberechtigten, in der Schulentwicklungsarbeit am Schulstandort u. v. m.

Der Weg von der erfahrenen (= lange im Beruf stehenden) Lehrperson als Mentor:in hin zur eigenen Mentoring-Zusatzausbildung auf Master-Niveau zog sich über mehrere hundert Jahre hin und zeigt damit exemplarisch die grundlegende Entwicklung des Lehrer:innenberufs auf. Der Berufsstand sowie das Mentoring im Beruf erfuhren mit der Etablierung des Lehrer:innenberufs als Profession um das Jahr 2000 eine grundlegende Beschleunigung. Diese gegenwärtig hohe Ausdifferenzierung und die aus der Praxis entstandene Notwendigkeit, Zusatzausbildungen wie das Mentoring komplex zu curricularisieren und mit entsprechenden legislatisch-verwaltungstechnischen Vorgaben wie ministeriellen Handreichungen zu flankieren sind Ausdruck einer laufenden Weiterentwicklung der Professionalisierung des Berufs.

Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, welche Auswirkungen die aktuellen Kürzungen bzw. Kürzungsbestrebungen durch ministerielle Vorgaben haben werden (Verkürzung der Lehramtsausbildung, Verringerung der Qualifikationsvoraussetzungen an Mentor:innen, weitere Erhöhung der Praxisanteile in der Ausbildung, Anrechenbarkeit reiner Berufstätigkeit etc.). Ob derartige Maßnahmen, begründet mit finanziellen Engpässen bzw. einem (zyklisch immer wieder auftretenden) akuten Lehrer:innenmangel, die Situation nachhaltig verbessern oder nicht vielmehr deprofessionalisierend wirken und damit längerfristig das Bildungssystem insgesamt ungünstig beeinflussen, bleibt abzuwarten.

Mentoring im Kontext von Fends Mehrebenen-Modell

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, kann die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer:innenbildung als ein prototypisches Beispiel für die Entwicklung der Profession insgesamt gesehen werden. In einem spezifischen, engen Segment der Formalen Bildung zeigen sich hier typische Entwicklungsprozesse, die sich auch im Gesamtsystem realisieren: inhaltliche wie strukturelle Ausdifferenzierung, sukzessive Curricularisierung und Standardisierung sowie verwaltungstechnisch-legistische Normierung. Das ist naheliegend, da Mentoring in der Lehrer:innenbildung Teil der Formalen Bildung ist (vgl. Abb. 1).

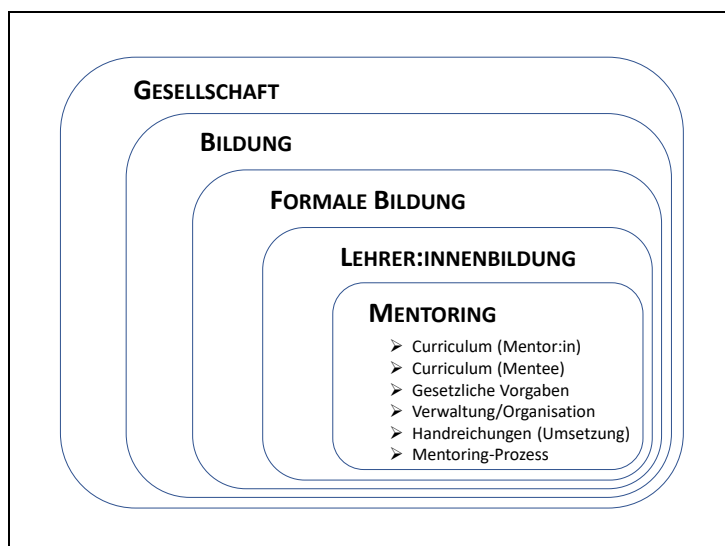


Abb. 1: Einbettung des Mentorings im Kontext Formaler Bildung (eigene Darstellung)

Bildung und Formale Bildung sind „Erfindungen“ der Gesellschaft, um Wissen, Normen und Werte an die jeweils nächste Generation weiterzugeben. Dies wirkt, insbesondere seit Einführung der Schulpflicht, gesellschaftsstabilisierend. Gleichzeitig wird mit der breiten Weitergabe von Wissen auch die Grundlage für Innovationen gelegt, die wiederum notwendig sind, um auf kontextuelle Veränderungen unterschiedlichster Art gesellschaftlich reagieren zu können (Fend, 2006). Für die Lehrer:innenbildung als Teil der Formalen Bildung sowie für das Mentoring in der Lehrer:innenbildung gelten die gleichen Mechanismen. Die Ausbildung von Mentor:innen sowie das Mentoring stabilisieren die Profession, geben den Wissenskörper, geschriebene und ungeschriebene Regeln und Mechanismen an die nächste Generation von Lehrpersonen weiter. Gleichzeitig enthält etwa die Mentoring-Ausbildung i. d. R. auch innovative Elemente, so wie etwa auch Studierende Mentor:innen Innovationen unterschiedlichster Art näher bringen können.

Helmut Fend verfolgte mit seiner *Neuen Theorie der Schule* (2008a) das Ziel, Schule und Formale Bildung als Institution der Gesellschaft historiographisch (Fend, 2006) und systematisch (Fend 2008a) zu verstehen, um darauf basierend konkrete Überlegungen und Vorschläge zur aktuellen und künftigen Gestaltung dieses Bereichs anstellen zu können (Fend, 2008b). Zum Entwurf eines systemischen Verständnisses greift er auf das soziologische Konzept gesellschaftlicher Ebenen zurück und entwirft ein Mehrebenenmodell Formaler Bildung (vgl. Abb. 2).

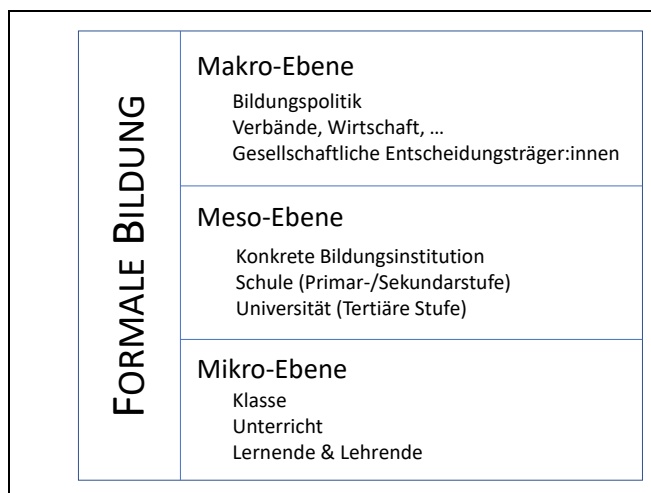


Abb. 2: Ebenen-Modell der (Formalen) Bildung nach Fend (eigene Darstellung)

Die Makro-Ebene entspricht hierbei der Bildungssteuerung und Bildungspolitik, die Meso-Ebene der einzelnen Bildungsinstitution, z. B. der Schule, und die Mikro-Ebene dem Unterricht (Fend, 2008a, S. 167). Sein Zugang ist in seiner Systematik bis heute aktuell und eine Inspiration für neuere Forschung (vgl. etwa die Autor:innen in Kraller et al., 2025).

Für das Lehrer:innenbildungssystem und das Mentoring als Teil des Formalen Bildungssystems gelten diese Strukturen ebenfalls. Aufgrund der Selbstähnlichkeit der meisten Subsysteme des Formalen Bildungssystems (Kraller, 2025) kann Fends Modell daher auf den Bereich des Mentorings in der Lehrer:innenbildung übertragen werden (vgl. Abb. 3).

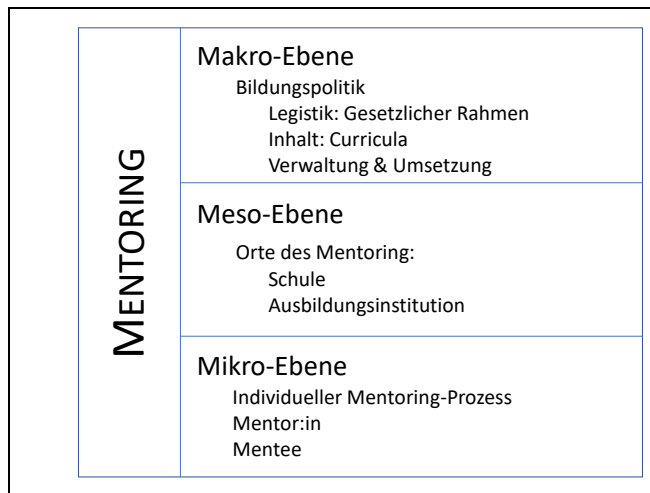


Abb. 3: Ebenen-Modell des Mentorings in der Lehrer:innenbildung (eigene Darstellung)

Abbildung 3 zeigt, dass sich Mentoring auf allen Ebenen des Bildungssystems abbildet. Die Bildungspolitik (Makro-Ebene) legt den legislativen, inhaltlichen und organisatorischen Rahmen fest. Die Institutionen (Meso-Ebene) sind Orte der Umsetzung, sowohl der Ausbildung von Mentor:innen (Hochschulen) als auch des Mentorings (Schulen). Die am Kernprozess unmittelbar Beteiligten, Mentee und Mentor:in (Mikro-Ebene) gestalten den individuellen Mentoring-Prozess. Eine vergleichbare Abbildung könnte zudem für das Subsystem der Lehrer:innenbildung insgesamt erstellt werden.

Die Verankerung des Mentorings auf allen drei Systemebenen macht aufgrund der Verschränkung deutlich, warum, wie oben argumentiert, Mentoring in der Lehrer:innenbildung als ein Indikator für den Entwicklungsstand der Profession interpretiert werden kann.

Mentoring und Rekontextualisierung

Fends Institutionenmodell („Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung“, Fend, 2008a, S. 169ff.) unterscheidet sich von vergleichbaren systemtheoretischen Zugängen dadurch, dass er den handelnden Akteuren auf den verschiedenen Ebenen ein zentrales Gewicht beimisst. Lehrpersonen etwa sind keine reinen „Erfüllungsgehilfen“ staatlicher (curricularer) Vorgaben, sondern rekontextualisieren Lehrpläne ausgehend von ihrem eigenen Erfahrungshorizont und Professionswissen in einer jeweils spezifischen Lehr-Lern-Situation mit ihren Schüler:innen. Formale Bildung charakterisiert sich grundsätzlich durch staatliche Steuerung, verbunden mit vielfältigen Top-down-Mechanismen. Fend (2008a) charakterisiert Rekontextualisierung folgendermaßen:

Der Weg von dieser gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler ist lang. Viele Menschen sind an seiner Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Das Konzept der Rekontextualisierung dient dazu, dies systematisch zu bearbeiten und als Handeln auf verschiedenen Verantwortungsebenen zu beschreiben. (Fend, 2008a, S. 174)

In Abbildung 4 sind diese Konzepte auf das Mentoring in der Lehrer:innenbildung übertragen.



Abb. 4: Rekontextualisierung des Mentorings im Fend'schen Ebenen-Modell (eigene Darstellung)

Es ist ein entscheidendes konzeptionelles Moment, dass die Akteur:innen auf jeder Ebene Vorgaben, Strukturen und Inhalte vor ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund und ihrem spezifischen Kontext reinterpretieren und dies alles in ihr Entscheiden und Handeln einfließen lassen. Fend erklärt damit, warum das Formale Bildungswesen trotz staatlicher Steuerung grundsätzlich nicht als Kausalansatz (Kausalketten) sondern vielmehr als eines, geprägt von systemischen Wechselwirkungsmechanismen verstanden werden muss. Dasselbe gilt insbesondere auch für das Mentoring in der Lehrer:innenbildung, wie abschließend durch exemplarische Ergebnisse aus zwei Untersuchungen illustriert wird.

Rekontextualisierung in der Praxis

Wir greifen auf Daten aus zwei Studien zurück, einem qualitativen Forschungsdesign mit 24 leitfadengestützten Interviews (12 Mentor:innen, 12 Mentees, vgl. Haas, 2021) sowie auf eine Evaluationsstudie aus einem Mentoring-Ausbildungslehrgang mit zwei Gruppen (insg. 36 Personen, angehende Mentor:innen, Schulleitungen, Bildungsverwaltung). Im Zentrum beider Untersuchungen standen persönliche Einschätzungen, subjektive Deutungen, praktische Erfahrungen sowie Erwartungen an das Mentoring, insbesondere innerhalb der Pädagogisch-Praktischen Studien des Lehramtsstudiums.

Mentoring wird von den Befragten als Teil eines institutionell eingebetteten Ausbildungsprozesses verstanden. Die Befragung fiel noch in die Phase, in der sich das Mentoring in der Lehrer:innenbildung restrukturierte. Daher gab es vielfach artikulierte Bedürfnisse nach rechtlicher, organisatorischer wie inhaltlicher Orientierung sowie entsprechende Rückmeldungen an die Ausbildungsinstitutionen, die über Qualitätssicherungsinstrumente bzw. Untersuchungen an die bildungspolitische Steuerungsebene zurückgespielt wurden. Im Kern ging es den Befragten um inhaltliche, organisatorische sowie rechtliche Klarheit. Die Untersuchungen zeigten, dass die grundsätzlichen legistisch-organisatorischen Vorgaben (Vertragsbediensteten-

gesetz 1948, § 39a, Inkrafttretensdatum 01.09.2022) auf Makro-Ebene in der Durchführung und Praxis auf Meso- wie Mikro-Ebene Fragen aufkommen lassen, die wiederum zurückgespielt werden. Entscheidend ist, dass diese Fragen sich nicht auf die Umsetzung von Vorgaben reduzieren lassen. Es werden etwa auf Ebene der konkreten Mentoring-Prozesse Vorgaben hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Sinnhaftigkeit hinterfragt. Akteur:innen auf Meso- und Mikro-Ebene gestalten um, adaptieren und passen an, kurz, sie rekontextualisieren und melden dann basierend auf den gemachten Erfahrungen zurück.

Es findet jedoch nicht nur Rekontextualisierung zwischen den Ebenen, sondern auch auf den jeweiligen Ebenen statt. Mentor:innen etwa betonen fast durchgängig auch die kollegial-symmetrischen Anteile im Mentoring-Prozess. Sie lernen von Mentees innovative Methoden, Instrumente und Konzepte kennen, die diese aus der Ausbildung mitbringen. Im Mentoring realisieren sich in dieser Weise die beiden grundlegenden Aufgaben formaler Bildung. Erstens die Weitergabe von (handlungspraktischem) Wissen durch Mentor:innen an die nachfolgende Berufsgeneration von Mentees. Dies wirkt professionsstabilisierend (s. o.). Zweitens bringen die Mentees aus ihrer forschungsgeleiteten und damit innovationsorientierten Ausbildung neue Impulse für die Praxis und die Mentor:innen mit. Dieser Innovationsfaktor stellt bisher in der Mentor:innenforschung ein Desiderat dar.

Bezogen auf alle Systemebenen zeigen die beiden Untersuchungen, dass Mentoring prinzipiell funktioniert. Das mag im ersten Moment trivial klingen, ist es jedoch nicht. Mentoring dürfte, um mit Fend zu argumentieren, funktionieren, da es historisch (wenn auch unter anderen Namen) im Bildungssystem verankert ist. Zudem wird es, wie nahezu alle Befragten explizit äußern, als sinnstiftend und hilfreich wahrgenommen und geschätzt. Ein deutlicher Hinweis für die Notwendigkeit fundierter Ausbildungsprogramme ist, dass die Differenziertheit der Antworten bei den befragten Mentor:innen mit dem Umfang der durchlaufenen Ausbildung korreliert. Mentor:innen mit längeren Ausbildungsprogrammen antworten differenzierter, nehmen systemischere Perspektiven ein, beziehen theoretische wie praktische Aspekte mit ein und beschreiben Mentoring auf einer komplexen Wechselwirkungsebene zwischen Handeln, Reflektieren, Berufsalltag, Theorie und Praxis. Mentees schätzen es, wenn neben praktischem Verfügungswissen auch Raum für Austausch zu grundlegendem Orientierungswissen geboten wird. Diese Art reflektierender Kontextualisierung ist eine spezifische Form von handlungsorientierter Rekontextualisierung im Sinne Fends (Fend, 2008b).

Resümee und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war ein doppeltes. Erstens wurde argumentiert, dass sich Mentoring als Indikator für den Entwicklungsstatus der Lehrer:innenprofession insgesamt eignet und als Subsystem Formaler Bildung spiegelbildlich auch dessen Entwicklung reflektiert. Damit lässt der Entwicklungsstatus des Mentorings in der Lehrer:innenbildung wiederum – wenn auch nur bedingt – Rückschlüsse auf den Entwicklungsstatus des Formalen Bildungssystems insgesamt zu. Im „Kleinen“, im Subsystem Lehrer:innenbildung, bilden sich Teile der Entwicklungsdynamik des Gesamtsystems (Bildung/Formale Bildung) ab, wie die sukzessive curriculare Ausdifferenzierung, Kompetenzorientierung, Verlängerung der Ausbildungsdauer, legislative Entwicklungen, strukturelle Verwaltungs- und Organisationsfragen u. a. zeigen.

Diese systemische Verwobenheit des Mentorings in der Lehrer:innenbildung kann im Sinn einer gestaltenden Zukunftsorientierung und Qualitätsentwicklung – das war der zweite Fokus des

Beitrags – mit Fends Mehrebenenmodell und dem darin verankerten Konzept der Rekontextualisierung modelliert und untersucht werden. Mentoring im formalen Bildungssystem ist ein komplexes, vielschichtiges Phänomen. Eine tiefgreifende Analyse mit den im Beitrag diskutierten Konzepten könnte vielleicht einen kleinen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung leisten.

Literatur

- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Waxmann.
- BMWF (2025). *Mentoringprogramm an Schulen in der Induktionsphase: Handreichung für Schulleitungen, Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, Mentorinnen und Mentoren*. Wien.
- Clutterbuck, D.A., Kochan, F.K., Lunsford, L., Dominguez, N., & Haddock-Millar, J. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Mentoring*. Sage.
- Dammerer, J. (2018). Zur Motivation den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 2a). *R&E-Source*, 9, April 2018. PH Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2020). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis* (Schulheft 180, S. 106–117). StudienVerlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Hrsg.). (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>
- Führer, F. M., & Cramer, C. (2025). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 865–871) Klinkhardt utb.

Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung: Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.

Haas, E., & Kraler, C. (2023). Die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer*innenbildung – vom Lehrmeister-Denken zur kooperativen Professionalisierung. In Dammerer, J., Wiesner, Ch. & Windl, E. (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 187-198). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Henning, J. E., Gut, D. M., & Beam, P. C. (2018). *Building Mentoring Capacity in Teacher Education: A Guide to Clinically-Based Practice* (1st ed.). Routledge.

Kraler, Ch., Schreiner, C. (2022). Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe: Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 279-290). StudienVerlag.

Kraler, C., & Schreiner, C. (2023). Mentoring als Entwicklungsfeld (in) der Profession: Professionalisierung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit über die Konzeptualisierung durch Entwicklungsaufgaben. *PFLB - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(1), 230–245.

Kraler, C., Schreiner, C., Haas, E., Dammerer, J., & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 173(7-8), 537-545.

Kraler, C., Schreiner, C., & Berger, F. (Hrsg.). (2025). *Bildung und Sozialisation: Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Klinkhardt.

Lechthaler, A. (1966). *Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogikums und seiner Vorgänger*. Schlern-Schriften.

Mena, J., & Clarke, A. (Eds.). (2021). *Teacher Induction and Mentoring: Supporting Beginning Teachers*. Palgrave Macmillan.

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.

Schmidt-Lauff, S., von Felden, H., & Pätzold, H. (Hrsg.). (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Barbara Budrich.

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.

Vertragsbedienstetengesetz 1948 § 39a, Fassung vom 15.01.2026:

<https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115&FassungVom=2026-01-15&Artikel=&Paragraf=39a&Anlage=&Uebergangsrecht=>

- Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2021). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Wiesner, C., Dammerer, J., Zeilinger, H., & Ziegler, V. (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies: Insights from Ecological Structures. *R&E-SourceE*, 11(3), 150–192. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1340>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (2009). Perspektiven auf Lehrerprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13–16). Beltz.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 205–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zum Autor/Zur Autorin

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian KRALER, Lehramtsstudium Mathematik und PPP, Hochschullehrgang Informatik, Diplomstudium Mathematik, Interdisziplinäres Doktorat (Schüler:innenorientierte Fachdidaktik), Focusing-Therapie Ausbildung (DAF). Universitätsprofessor für Lehrer:innenbildung und Lernen an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Formale Bildungssysteme, Lernen (im Kontext formaler Bildung), Lehrer:innenbildungsforschung.

Mag. Elisabeth HAAS, BEd PhD, Volksschullehramt, Sonderschullehramt, Studium Psychologie, Doktoratsstudium Bildungswissenschaften (Mentoring-Prozesse in der Lehrer:innenausbildung). Rektorin der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch. Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Induktionsphase, Bildungspsychologie, Pädagogisch Praktische Studien.