

Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring- Praxis

Ein Handbuch für Mentoratspersonen

Hannelore Zeilinger¹, Verena Ziegler¹, Johannes Dammerer¹ & Christian Wiesner¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1282>

Zusammenfassung

Im österreichischen Schulsystem nimmt die Bedeutung von Mentor*innen – jenen Personen, die gemäß gesetzlicher Funktionsbeschreibung Lehrpersonen in ihrem ersten Dienstjahr auf Augenhöhe begleiten, beraten und im erforderlichen Maße anleiten – im Sinne einer Professionalisierung stetig zu. Das Aufgabenprofil von Mentoratspersonen diversifiziert sich vor dem Hintergrund der aktuell problematischen Personalknappheit. Diese erhöht den Bedarf an Mentor*innen, die Komplexität des Mentoring-Prozesses sowie die Anforderungen an Mentoratspersonen, die mit dieser Funktion vermehrt auch ohne Qualifizierung betraut werden. Rolle und Aufgabenprofil von Mentorinnen und Mentoren sind gemäß gesetzlichen Vorgaben definiert. Wissenschaftlich fundierte Mentoring-Konzepte bilden den Rahmen, können denen, die begleiten, jedoch aufgrund externer Bedingungen nicht immer durch eine spezifische Ausbildung zugänglich gemacht werden. Mit der Zielsetzung, die Theorie anwendungsorientiert aufzubereiten und verfügbar zu machen, entstand das Praxishandbuch Mentoring als frei verfügbares, digitales Unterstützungsinstrument.

Stichwörter: Mentoring, Anwendung, Instrumente, Induktionsphase

1 Einleitung

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich – seit der Einführung der Induktionsphase – Lehrpersonen aller Schularten und unabhängig von ihren

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ha.zeilinger@ph-noe.ac.at, verena.ziegler@ph-noe.ac.at, johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Anstellungsvoraussetzungen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Seit dieser im Jahr 2019 implementierten Art der Berufseinführung ist der Bedarf an professionell agierenden Mentor*innen im System Schule stetig steigend, ebenso die Nachfrage nach Formen der Qualifizierung in diesem Bereich. So werden aktuell drei unterschiedliche Gruppen von neuen Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen in Form von Mentoring durch *teacher educators* (Schrittesser, 2023) unterstützt: Mentees mit abgeschlossenem Lehramt, Mentees, die sich während der in Eigenverantwortung ausgeführten beruflichen Tätigkeit noch in ihrer Ausbildung befinden, und Mentees als Quereinsteigende.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie versucht wurde, dieser Problemlage durch die Erstellung eines Praxishandbuches zu begegnen. Nach einer Klärung des Kontexts und der Ausgangslage wird das erkenntnisleitende Interesse dargelegt. Eine theoretische Hinführung bietet eine Rahmung aus drei Perspektiven. Da Dienstalalter und Erfahrung im pädagogischen Bereich oftmals gleichgesetzt werden mit ausgeprägten Mentoring-Fähigkeiten, soll sich dem Begriff der Erfahrung kritisch angenähert werden. Darüber hinaus wird die Berufseinstiegsphase in ihrer Bedeutsamkeit im Professionskontinuum verortet. Danach folgt die gesetzliche Rahmung. Kapitel 5 beschreibt die methodische Vorgehensweise, die bei der Erstellung des Praxishandbuches Anwendung fand. Im sechsten Kapitel dieses Beitrags wird das Ergebnis – das Praxishandbuch Mentoring – vorgestellt und diskutiert. Ein Ausblick gewährt Einblicke in die in vorliegendem Kontext geplanten Forschungsvorhaben.

2 Kontext und Ausgangslage

Externe Faktoren wie Personalknappheit und die daraus resultierende, immer höher werdende Anzahl nicht fertig ausgebildeter oder quereinsteigender Lehrpersonen führen zu Herausforderungen im Schulsystem und es ist aktuell und allerorts nicht möglich, den Bedarf an ausgebildeten Mentor*innen zu decken. Folglich werden in der bis zum Schuljahr 2029/30 gültigen Übergangslösung auch Lehrpersonen ohne einschlägige Ausbildung zur Betreuung von Lehrpersonen in der Induktionsphase eingesetzt, sofern sie „für diese Tätigkeit aufgrund ihrer bisherigen Verwendung insbesondere in den Bereichen Team- und Personalentwicklung sowie aufgrund ihrer Kommunikationsfähigkeiten besonders geeignet sind“ (Bundesgesetzblatt, 2022, § 39a, Absatz (6)). Geleitet von der Frage, wie Mentor*innen ohne Ausbildung praxisnah und anwenderorientiert unterstützt werden können, entstand mittels kompilatorischer Methode das Werk „Mentoring – Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen“ (Ziegler et al., 2023) und widmet sich diesem Spannungsfeld. Diese Handreichung soll beim Transformationsprozess von der erfahrenen Lehrperson zur* zum Mentor*in unterstützen sowie den Theorie-Praxis-Transfer anleiten, aber auch als nützliche Begleitung für Mentor*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit dienen. Das Praxishandbuch

kann eine fundierte Mentoring-Ausbildung nicht ersetzen und auch nicht den Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft substituieren. Daher sei an dieser Stelle eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsprogrammen zum Thema Mentoring ebenso empfohlen wie der Besuch von Vernetzungsveranstaltungen innerhalb des Mentoring-Netzwerkes, um im Dialog mit anderen Mentoratspersonen die eigene Haltung und das professionelle Handeln stetig zu reflektieren.

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet interessierten und erfahrenen Lehrpersonen, die den definierten Zugangsvoraussetzungen entsprechen, Ausbildungen unterschiedlichen Umfangs. Ein Hochschullehrgang mit 15 ECTS-Anrechnungspunkten qualifiziert zur Betreuung Studierender in den pädagogisch-praktischen Studien, ein Hochschullehrgang im Umfang von 30 ECTS befähigt darüber hinaus zur Begleitung beginnender Lehrpersonen im Rahmen der Induktionsphase. Ferner bietet der Hochschullehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ eine Ausbildung auf Masterniveau, deren Zielsetzung jedoch über die Funktion eines Mentors* einer Mentorin hinausgeht. Das Masterstudium zielt darauf ab, Lehrpersonen mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung mit wissenschaftlicher Expertise in Begleitkonzepten auszustatten, „um diese in vielfältigen Settings im System der schulischen Bildung einzubringen“ (Curriculum, S. 2). Im Studienjahr 2024/25 startet der Masterlehrgang Mentoring in seinem achten Turnus.

Der Erfolg eines Mentoring-Programms hängt maßgeblich von der Ausbildung und Professionalisierung von Mentor*innen ab (Dammerer, 2021). Diese Professionalisierung beinhaltet unterschiedliche Kompetenzbereiche wie auch eine entsprechende Haltung und Kenntnis über unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten (Bartonek & Ziegler, 2020).

Daher gibt es auf Ebene der Mentoratspersonen zusätzlich zu den beschriebenen Qualifizierungslehrgängen auch vielfältige Professionalisierungsangebote. Das Fortbildungsprogramm bietet Seminare zum kollegialen Beraten und Begleitung, zur Unterrichtshospitation, zur kriteriengeleiteten Rückmeldung im Mentoring-Prozess oder auch zu dienstrechtlichen Fragen. Darüber hinaus sollen regionale Vernetzungstreffen den Austausch in der *professional community* ermöglichen und das anlassbezogene Reflektieren systematisch anregen.

Abbildung 1 veranschaulicht neben der bereits dargestellten Professionalisierungsmaßnahmen für Mentor*innen auch die Ebene der beginnenden Lehrperson. Diese werden nicht nur von Mentoratspersonen am eigenen Schulstandort begleitet, sondern erfahren darüber hinaus auch Unterstützung von Seiten der Pädagogischen Hochschulen. Im Rahmen der Induktionsphase werden einführende Lehrveranstaltungen, vertiefende Professionalisierungsangebote und regionales *Peer Mentoring und Coaching* angeboten. Letzteres soll als zusätzliches Unterstützungsangebot Lehrpersonen in der Induktionsphase mit Mentoratspersonen als außerschulische Ansprechpersonen und auch mit Gleichgesinnten in den Bildungsregionen vernetzen und ihnen das anlassbezogene Diskutieren von Entwicklungsfeldern in einer professionellen Lerngemeinschaft ermöglichen.

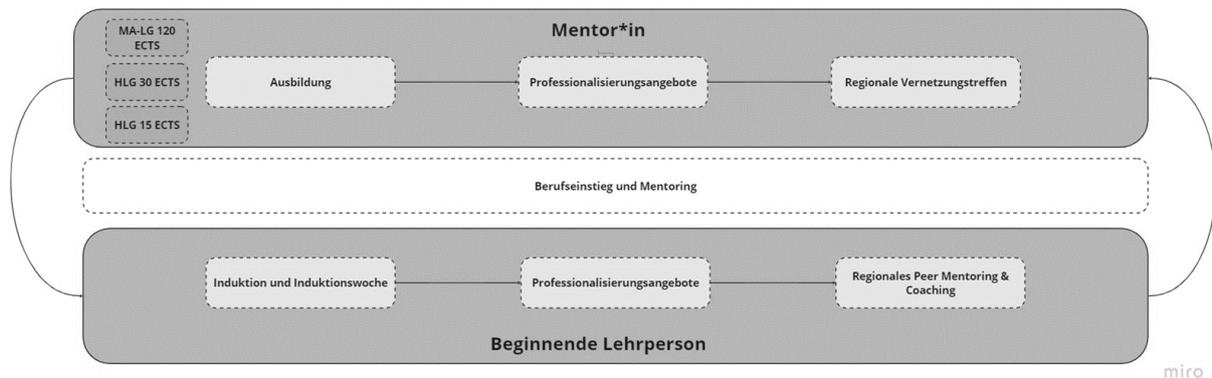


Abbildung 1: Professionalisierungsangebote der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Mentoratspersonen und beginnende Lehrpersonen im Berufseinstieg (Eigendarstellung)

3 Erkenntnisinteresse

Geleitet von der Fragestellung, wie die aus dem Masterlehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ gewonnene Expertise (Dammerer, Ziegler & Artner-Ninan, 2023) praxisnah aufbereitet werden kann, um Mentor*innen effizient auszustatten, wurde folgendes Erkenntnisinteresse definiert:

*Wie kann das Wissen aus dem wissenschaftlich ausgerichteten Masterlehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ in ein anwenderfreundliches Praxishandbuch transformiert werden, welches sowohl ausgebildeten, aber vor allem auch nicht ausgebildeten Mentor*innen Unterstützung bietet?*

Als besonders herausforderndes Element ist im Rahmen dieses Vorhabens die Transformation von theoretischem Wissen in praxisnahes Material für die Hand agierender Mentor*innen zu sehen. Der Leitgedanke, der hinter allen Überlegungen steht, ist das Verständnis von Mentoring als dialogischer Prozess. Daher zielt das Handbuch darauf ab, das Dialogische im Mentoring-Prozess herauszuarbeiten sowie Lernen im Dialog anzubahnen.

4 Theoretische Hinführung

Um als Mentor*in tätig zu werden, ist eine spezifische Ausbildung erforderlich. Darüber hinaus sind einige Voraussetzungen für die Eignung als Mentor*in zu prüfen.

Die Tätigkeit erfordert (1) Berufs- und Lebenserfahrung im Sinne erfolgreichen Führungsverhaltens und zielorientierten Vorgehens, (2) eine Vertrautheit mit und Kenntnis über die Kultur, den (ungeschriebenen) Regeln und Werten der Institution (Graf & Edelkraut, 2017, S. 59; Niemeier, 2009, S. 6 ff.), (3) persönliche Lernbereitschaft und Selbstreflexion, u.

a. durch Aufgeschlossenheit für andere Ideen und Strategien sowie (4) die Bereitschaft, Wissen, Erfahrungen und Kontakte zu teilen sowie Feedback zu geben und zu nehmen (MacLennan, 1995, S. 5; Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M., 2020, S. 161–188). (5) Ebenso stellen Engagement und weitere Ressourcen, wie zum Beispiel Zeit, die in den Prozess eingebracht werden, Voraussetzungen dar (MacLennan, 1995, S. 5). Auch eine Haltung, um (6) Freude an der Weitergabe von Wissen und Erfahrung und der Wille, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist nötig (Shea, 1994, S. 70; Wiesner & Dammerer, 2020, S. 250–296).

Die Aufzählung beinhaltet neben anderen Erfordernissen auch Leadership. Dies bedeutet nicht, dass Führungskräfte als Mentor*innen gewählt werden sollen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 60). Leadership meint auch Klassenführung und kann in Projekt- oder Fachgruppen gezeigt werden, denn es geht vorwiegend um die Fähigkeit, organisatorische und soziale Systeme wie Gruppen von Personen konstruktiv zu steuern und diese Fähigkeit bedingt nicht eine Bindung an eine Funktion, sondern vielfach auch eine personale Kompetenz (Kuhl, 2004; Hofmann, Greiner, & Katstaller, 2017, Wiesner & Schratz, 2020). Berücksichtigt man, dass Mentoring eine praxisnahe und handlungsorientierte Entwicklung des Mentees bedeutet, sollten Mentor*innen auch organisatorische Kompetenzen mitbringen, um einen gelingenden Entwicklungsprozess zu begleiten. Dazu zählen (A) die Unterstützung der Mentees bei der Planung und Festlegung von Zielen und ebenso (B) die Vereinbarung und Begleitung angemessener und herausfordernder Aufgaben (Dreer, 2006, S. 284–301). (C) Die Performance der Mentees zu beobachten, um ein präzises Feedback geben zu können, fällt auch in diesen Bereich (Keller-Schneider, 2020a). Diese Kompetenzen wird ein*e Mentor*in im Mentoring-Prozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in adäquater Ausprägung einbringen. Auch kann die Tätigkeit einer Mentoratsperson je nach Situation in Richtung Coaching, Tutoring, Supervision, Networking oder Management ausgestaltet werden und dem Mentee jeweils unterschiedliche Perspektiven auf verschiedene Themen ermöglichen (Kram, 1983, S. 608–625; Kram, 1985, S. 24–39; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019). Dadurch wird Mentees die Komplexität der variablen Herausforderungen als Lehrperson deutlich gemacht. Mentoring ist demnach ein komplexes Feld, welches dieser Beitrag nur in einem Ausschnitt zu fassen vermag. Im begrenzten Rahmen dieses Artikels ist es nicht möglich, allumfassend auf die theoretische Grundlegung einzugehen. Der Fokus liegt im Folgenden auf der Unterscheidung zwischen Mentor*in und erfahrener Lehrpersonen sowie auf der schulischen Mentoring-Realität. Aufgrund der aktuell vorherrschenden Mangelsituation gibt es einen gesetzlichen Passus, der den Einsatz von Lehrer*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung als Mentor*innen zulässt. Um in der Praxis in Zeiten der Bedarfskrise dennoch professionell agierende Mentoratspersonen im Einsatz zu wissen, ist es von Bedeutung, dass Mentor*innen nicht bloß aus ihrer bisherigen Erfahrung heraus agieren, sondern ein tieferes Verständnis von Mentoring als Begleitung von Erwachsenen entwickeln und ihr vielfältiges Handeln im Rahmen der Induktionsphase reflektieren.

4.1 Expertenlehrpersonen und Mentoratspersonen: Zur Bedeutung von Erfahrungswissen

Pädagogische Professionalität in ihrer Vielschichtigkeit meint das komplexe Zusammenspiel von fachlicher Expertise, Kompetenz, aber auch Erfahrung, die Lehrkräfte in ihrem Handeln leitet. Lehrpersonen greifen nicht nur auf formales Fachwissen zurück, sondern auch auf ihre subjektiven Erfahrungen und Überzeugungen, um Entscheidungen zu treffen und Unterricht zu gestalten. Baumert und Kunter (2006, S. 471) beschreiben in diesem Zusammenhang die These vom „strukturellen Technologiedefizit“, welches pädagogische Handeln „als deutend interaktives Handeln technischer Rationalisierung entzieht“ und erläutern, dass „die Spezifität des Einzelfalls theoretisch-systematisches Wissen, auch wenn es in Erfahrung eingelassen ist, randständig werden lässt“.

Expertenlehrpersonen erbringen laut König (2016, S. 129) „domänenspezifisch und kontextgebunden herausragende Leistungen beim Unterrichten“, verfügen über „automatisierte Routinen“ und weisen im Vergleich zu Neulingen einen höheren Grad an Flexibilität in der Unterrichtssituation auf. Des Weiteren zeigen sich „Unterschiede in der kategorialen Wahrnehmung“ (König, 2016, S. 129). Im Kontext der Entwicklung von Lehrerexpertise sei in diesem Zusammenhang auf Berliner (2004) verwiesen, der in seinem Modell fünf Entwicklungsstufen nennt: Auf die Stufe *novice* – verortet in der Lehrer*innenausbildung – folgt die des *advanced beginners*. Im Berufseinstieg befinden sich Lehrpersonen auf der Entwicklungsstufe der *competent performers*. Etwa ab dem fünften Berufsjahr kann gemäß vorliegendem Modell (Berliner, 2001; 2004) von *proficiency* gesprochen werden. Mentoratspersonen haben, wenn sie mit dieser Funktion betraut werden, in jedem Fall die *expertise* Stufe – die höchstmögliche Entwicklungsstufe – erreicht, auch wenn sie keine spezifische Ausbildung für die Mentoring-Tätigkeit haben. Sie könnten also als Expert*innenlehrpersonen beschrieben werden. Der Expertise-Ansatz steht für eine Lehrer*innenbildung, in der Wissen und Handlungskompetenzen erworben werden, wodurch sich eine Novizin bzw. ein Novize über die Jahre zu einer Expertin bzw. einem Experten weiterentwickelt. Die Aneignung von praktischem Wissen beginnt laut Berliner (2004) auf der zweiten Stufe. Das Erfahrungswissen, das sich im Tun aneignet, muss jedoch reflektiert werden. Diese These wird auch von Meyer (2016) unterstützt. Das Erfahrungswissen (oder auch Praxis- oder Handlungswissen) ist laut Meyer (2016) eine eigenständige Wissensform. „Wir denken, während wir handeln, in Bildern – und nicht in Theorien“ (Meyer, 2016, S. 134). Dem Erfahrungswissen und dem Theoriewissen muss Meyer (2016) zufolge die Handlungskompetenz hinzugefügt werden. Im Kontext des vorliegenden Forschungsvorhabens ist besonders bedeutsam, dass, wenn Theorie- und Erfahrungswissen nicht im Einklang miteinander sind, Lehrende sich eher auf eigene Erfahrungen verlassen als dem Theoriewissen zu vertrauen. Meyer (2016, S. 135) beschreibt Lehrende dann sogar als „Gefangene ihrer eigenen Erfahrungen“ und postuliert ebenda, dass es möglich ist, den eigenen Erfahrungsschatz zu „persönlichen Theorien“ (2016, S. 137) weiterzuentwickeln und

reflexive Distanz zur eigenen Arbeit herzustellen. Dieser Anspruch deckt sich mit dem Zugang von Berliner (2004) und König (2016).

Ausgeprägtes Erfahrungswissen und ein hohes Dienstalter werden in der Praxis als Entscheidungskriterium für die Betrauung von Mentor*innen verwendet. Mentoring aber ist dialogisch. Konkretes und nützliches Feedback sowie das Führen von Reflexionsgesprächen im Mentoring-Prozess erfordert eine Verbalisierung beobachteter und nicht beobachteter Phänomene des Unterrichtshandelns (Zeilinger & Dammerer, 2022). An dieser Stelle sei anzumerken, dass es eine Zielsetzung des Masterlehrgangs Mentoring ist, Mentoratspersonen mit differenzierten Begriffen auszustatten und sich im pädagogischen Diskurs zu üben. Diese Aspekte sind auch curricular verankert. Auch Schrittmesser (2023, S. 181) führt aus, dass Mentor*innen in ihrer Funktion als „teacher educators“ unter anderem „professionstheoretisch begründen können – auch um zu beurteilen, ob die Mentees für die Ansprüche und Herausforderungen der Profession geeignet sind“. Professionalität meint demnach auch die Fähigkeit, implizites Wissen explizit zu machen:

Die Professionalität des Lehrberufs lässt sich nicht zuletzt daran messen, wie es Lehrkräften gelingt, ihre Arbeit vor sich selbst, gegenüber der Kollegenschaft, gegenüber Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-)kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, und der Austausch im beruflichen Diskurs bilden – gemeinsam mit den anderen Dimensionen – den Kern pädagogischer Professionalität. (Paseka et al., 2011, S. 28)

Besonders erfahrene Lehrpersonen haben – wie es bereits von O’Hear (1988) dargelegt wurde – unbewusste Kompetenz für viele Bereiche des pädagogischen Handelns entwickelt, Kompetenz, die sie subjektiv auch auf ihr Erfahrungswissen zurückführen. Neuweg (2022, S. 135) verortet diese Vorstellung in der Denkfigur der Erfahrung, die davon ausgeht, dass

das Können von Lehrkräften sich vorrangig durch Erfahrungen ausformt, dabei nicht nur Routinen, sondern vor allem auch flexible Muster entstehen, die ein intuitiv-improvisierendes Handeln auf der Grundlage impliziten Wissens ermöglichen, solche Lernprozesse durch die Beschulung mit expliziten Regeln kaum wirkungsvoll unterstützt werden können, [und] die wirksamste Form der Lernunterstützung dagegen in der Etablierung von Meisterlehrerprozessen und in der Teilhabe an Praktikergemeinschaften besteht. (Neuweg, 2022, S. 135)

Mentoring-Fähigkeiten werden auch gemäß Tomal et al. (2014) oft mit Kompetenzen gleichgesetzt, die mit Erfahrung und Expertise einhergehen. Professionalität und Kompetenz als Lehrperson bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese erfolgreich ist im Umgang mit erwachsenen Lernenden. Mentoring erfordert eine ganz spezifische, nicht-wertende Haltung.

Es erfordert eine Person, die zwischen Misserfolg und Erfolg sowie den Auswirkungen beider differenzieren kann:

Mentoring is a skill set that many believe simply comes with longevity and expertise. But just because someone is a brilliant teacher in the classroom doesn't make him or her successful with adult learners. Mentoring requires a certain nonjudgmental attitude. It requires an individual who can differentiate between failure and success and the impact of both. (Tomal et al., 2014, S. 123)

Die von Tomal et al. (2014) beschriebene, vorurteilsfreie Haltung bedingt die Fähigkeit, vorurteilsfreie Fragen stellen zu können, sich also in der von Schein (2016) beschriebenen Technik des *humble inquiry* üben zu wollen. Edgar Schein (2016) definiert drei Prinzipien, die in diesem Zusammenhang ausschlaggebend sind. Es ist notwendig weniger zu belehren, dafür aber mehr zu fragen und besser zuzuhören. Warum fällt es dem Menschen – im Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses besonders erfahrenen Lehrpersonen – jedoch leichter zu erzählen oder sogar zu belehren, obwohl dies den anderen herabsetzt und möglicherweise sogar zu Widerstand führen könnte? Wird eine Frage gestellt, wird dem Gegenüber vorübergehend Macht gegeben und die*der Fragende macht sich in gewisser Weise angreifbar. Die*Der Gesprächspartner*in wird an der Situation beteiligt, da sie*er temporär das Steuer in der Hand hält. Die*Der Fragende zeigt sich in der Phase des zurückhaltenden, bescheidenen Nachfragens demütig, bietet jedoch die Chance die Kommunikation zu verbessern, Lernen zu ermöglichen und eine Beziehung aufzubauen. Das Gespräch wird zu einem interaktiven Prozess und das Resultat wertvoller (Schein, 2016).

Dennoch wird Fragenstellen fälschlicherweise noch häufig mit Unwissenheit gleichgesetzt und deshalb vermieden. Wenn die Sprechenden jedoch die Bereitschaft und Neugier zeigen zuzuhören, kann ein vertrauensvoller Beziehungsaufbau stattfinden. Die Kunst des *humble inquiry* bedeutet nicht nur ein vermehrtes Fragenstellen, sondern insgesamt eine neugierige und interessierte Haltung. Es spielt eine Rolle was, wie, wo und wann gefragt wird. Diesem Aspekt wird in dem Praxishandbuch insofern Rechnung getragen, als den Mentoratspersonen konkrete Fragestellungen angeboten werden, die die beschriebene Haltung unterstützen sollen. Es soll keinesfalls darum gehen, rezeptartige Anweisungen zu geben, sondern ein Heraustreten aus der Situation zu ermöglichen. Die vorurteilsfreien Fragen sind von diagnostischen, konfrontativen und prozessorientierten Fragen abzugrenzen. Fragen sollen nicht als kommunikativer Trick angewandt werden, sondern Reflexionsprozesse anregen und Handlungsräume erweitern. Im System Schule, in dem die Kultur des Belehrens und Mitteilens stark ausgeprägt ist, braucht es ein Sich-Einlassen von Mentoratsperson und Mentee und ein Verinnerlichen und Einüben der sozialen Kunst des Fragens. Das Praxishandbuch versteht sich hier vor allem für neu betraute Mentoratspersonen als Wegweiser in Richtung einer symmetrischen und vertrauensvollen Mentoring-Beziehung.

Mentoring erfolgt nämlich gemäß vorliegendem Konzept im Sinne einer bedürfnisorientierten Begleitung auf Augenhöhe und hat die Begleitung der professionellen Entwicklung der Lehrperson zum Ziel. Mentoratspersonen geben nicht nur technische Unterstützung, sondern fungieren als Rollenmodelle, geben Feedback und begleiten und fördern im Sinne des kritisch-konstruktivistischen Ansatzes die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten und insbesondere die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019). Die Mentorin oder der Mentor ist in diesem Prozess nicht Lehrmeisterin oder Lehrmeister, sondern Partnerin oder Partner sowie Motivatorin oder Motivator und wird dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Die Mentoring-Beziehung ist demnach auch durch Wechselseitigkeit geprägt (Dammerer, et al., 2019).

Der Anspruch an Mentoring basiert heute unbeschadet unterschiedlicher Kompetenzen, Erfahrungen und Wissensbestände der unmittelbar Beteiligten auf dem Konzept einer symmetrischen Beziehung. (Kraler et al., 2023, S. 538)

4.2 Zur Bedeutung von Mentoring im Professionskontinuum

Lehrer*innen und Schulleiter*innen sind diejenigen, die maßgeblich für die Qualifizierung und Bildung der nächsten Generationen zu sorgen haben und an entscheidender Stelle mitbestimmen, welche Teilhabe den Schüler*innen an der gesellschaftlichen Reziprozität ermöglicht wird. Das Wirken der Lehrpersonen ist die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems, die von keiner anderen agierenden Person erbracht werden kann. Aus diesem Grund ist auf das Personal an Schulen ganz besonders zu achten. Wer Wert auf Personal Wert legt, schenkt damit unter anderem auch dem Mentoring viel Aufmerksamkeit und Bedeutung.

Lehrersein ist als 3-phasiger Prozess zu verstehen, der sich wie folgt aufgliedert: Ausbildung – Berufseinstieg – lebenslange Fort- und Weiterbildung. Auf der Phase 2, in der die Ausbildung auf die berufliche Praxis trifft, liegt der Fokus dieses Beitrags bzw. reicht dieser auch in die erste Phase.

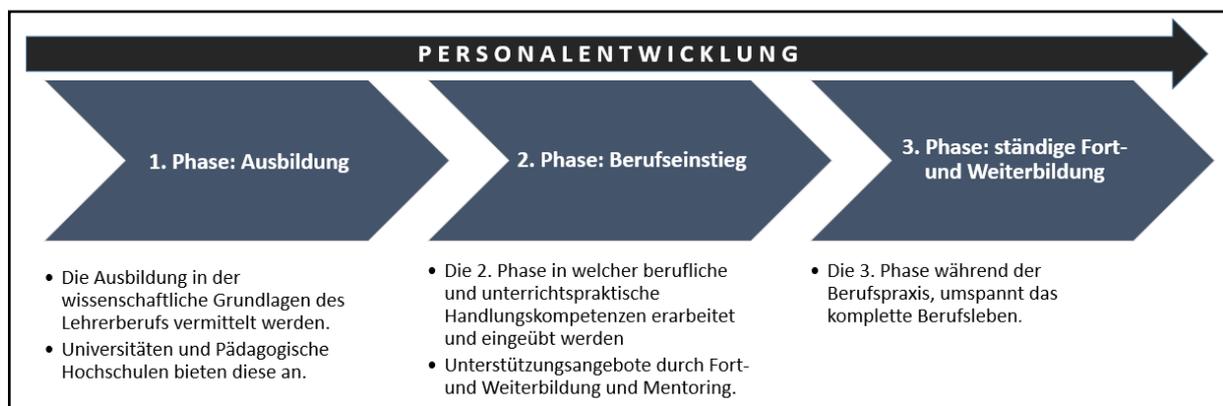


Abbildung 2 – Professionalisierungskontinuum (Dammerer, 2020, S. 60)

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereitet Studierende auf die „durchschnittliche“ Schule vor, die es aber in der Realität nicht als solche gibt, da jede Schule eigene Bedingungen und andere Herausforderungen hat, eigene Kulturen und Abläufe lebt, aber auch andere Schwerpunkte setzt, die sich an jeweiligen örtlichen Mikro- und Mesoebenen orientieren. Jede Schule tickt anders, dies kann aber in der Ausbildung nur bedingt berücksichtigt werden, da diese Schullandschaft so herrlich vielfältig ist.

Aktuell reduziert sich dieser 3-phasige Prozess allerdings auf zwei Phasen. Aufgrund des Personalmangels an österreichischen Schulen treten immer mehr Studierende in frühen Phasen ihrer Ausbildung in den Beruf ein, sodass die Phase der Ausbildung mit der Phase des Berufseinstiegs verschmilzt und diese Phasen verstärkt ineinandergreifen. Aus diesen Gründen ist diese Phase ganz besonders bedeutsam und bedarf einer qualitativ hochwertigen und intensive Begleitung und Betreuung von beginnenden Lehrpersonen durch professionell agierende Mentoratspersonen.

Schule erlangt ihre Wirksamkeit durch das Personal, durch Lehrpersonen (Dammerer, 2020). Mentoring ist demnach als wirksames Instrument der Personalentwicklung zu verstehen. Darum ist es so wichtig, in der Phase des Berufseinstiegs Lehrer*innen/bildner*innen im Einsatz zu haben, die sich der Bedeutung von Mentoring als Instrument der Personalentwicklung bewusst sind und Wert auf Mentoring auf Augenhöhe legen.

4.3 Mentoring als Funktion und Aufgabenprofil: Zur gesetzlichen Rahmung

Der Einsatz, die Funktion und das Aufgabenprofil von Mentor*innen in der Induktionsphase sind in Österreich seit der Dienstrechts-Novelle 2022, im Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, ausgegeben am 28.07.2022, in § 39 definiert.

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang die Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet, deren Funktion laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, in Kraft tretend mit 1. September 2019, in §39 definiert ist. Im Rahmen der beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führte die Mentorin beziehungsweise der Mentor während dieser Zeit – in der bis 31. August 2022 geltenden gesetzlichen Rahmung – ein Entwicklungsprofil. Außerdem wurde bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase durch die Mentoratsperson ein Gutachten für die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zum Verwendungserfolg erstattet. Die Schulleiterin oder der Schulleiter hatte aufgrund dieses Gutachtens sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase der Personalstelle schriftlich zu berichten (§ 39 BGB). Gemäß § 39 Abs. 7 VBG war demnach die Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Dauer der Induktionsphase hinaus nur dann wirksam, wenn der Verwendungserfolg in der Induktionsphase mit „durch besondere Leistungen

erheblich überschritten“ oder „aufgewiesen“ beurteilt wurde. Die Dienstrechts-Novelle 2022, im Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, ausgegeben am 28.07.2022, brachte jedoch Neuerungen betreffend die Induktionsphase (§§ 39 und 39a VBG). Die Verpflichtung der Mentoratsperson zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und zur Erstattung eines Gutachtens zum Verwendungserfolg entfallen nunmehr. Der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg gilt als wesentliche Grundlage für die weiteren Personalmaßnahmen der Bildungsdirektion bzw. für Personalentwicklungsmaßnahmen der Schulleitung, insbesondere im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung (§ 213e BDG 1979, § 44a Abs. 6 VBG). Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (wie bisher, § 39a Abs. 3 VBG) Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung, erforderliche Anleitung, Unterstützung in der beruflichen Entwicklung und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen sowie Hospitation im erforderlichen Ausmaß. Ungeachtet des Entfalls der Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens wird Mentor*innen empfohlen, die im Rahmen des Mentoring gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg fundiert stattfinden kann. Dazu wurde eine Dokumentationsunterlage mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelt.¹

5 Methodische Vorgehensweise

Um der in Kapitel 3 dargestellten Fragestellung nachzugehen, kommt eine kompilatorische Methode zum Einsatz, die dadurch gekennzeichnet ist, dass inhaltliche Bausteine aus diversen Fachbüchern und Zeitschriftenartikeln zusammengetragen werden (Hug, 2001). Auch die Erkenntnisse aus dem Masterlehrgang Mentoring wurden als inhaltliche Bausteine mitberücksichtigt. Die Bearbeitung der klar umrissenen Forschungsfrage erfolgt auf Basis wissenschaftlicher Quellen und dient dazu, sich Wissen über einen bestimmten Forschungsgegenstand anzueignen, überblicksmäßig darzustellen und verschiedene Ansätze in Beziehung zu setzen. Im Prozess wurde das zusammengetragene Material zum Thema gesichtet, geordnet und strukturiert. Daran anschließend galt es, geeignete Mosaik-Steine zum Thema Mentoring in der schulischen Praxis aus der vorhandenen Literatur auszuwählen und in eine sinnvolle Struktur zu bringen, ohne den komplexen Mentoring-Prozess zu reduzieren, denn jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig und von systemischen sowie individuellen Faktoren beeinflusst. Ziel war es, praxisnahe Informationen für Mentoratspersonen bereitzustellen, praktische Orientierungshilfen abzuleiten und praxistaugliche Anregungen, Instrumente und Werkzeuge zu sammeln.

6 Praxishandbuch Mentoring

Das entstandene Werk „Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen“ (Ziegler et al., 2023) zielt darauf ab, Mentor*innen in ihrer verantwortungsvollen und bedeutsamen Aufgabe zu unterstützen, deren Handlungsräume zu erweitern und neue Denk- und Reflexionsräume zu öffnen. Um diese Denkprozesse bei den Lesenden systematisch anzuregen, befinden sich in jedem Großkapitel Fragen zur Selbstreflexion. Wie lässt sich das Geschriebene auf die eigene Situation übertragen? Welche Entwicklungsfelder entdecken Mentoratspersonen in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Anforderungsprofil an beginnende Lehrpersonen auch bei sich selbst? So soll es den Lesenden ermöglicht werden, die vorgestellten Theorien auf die Mikroebene herunterzubrechen.

Jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig und kann daher kaum als standardisierter Prozess in einer vorgegebenen Zeitleiste dargestellt werden. Dennoch gibt es Charakteristika, die jeden Mentoring-Prozess begleiten – egal, ob dieser bereits im vorhergehenden Schuljahr beginnt oder auch erst im aktuell laufenden. Leitend sind dabei die vier grundlegenden Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen nach Dreer (2016) sowie die fünf Phasen eines Mentoring-Prozesses nach Graf & Edelkraut (2017), die einen Mentoring-Prozess in fünf Phasen gliedern. Davon ausgehend und in Zusammenspiel mit der Expertise aus dem Masterlehrgang Mentoring wurden daraus sechs Elemente abgeleitet, die jeden Mentoring-Prozess begleiten, auch wenn diese oft nicht chronologisch ablaufen.



Abbildung 3 – Die Phasen des Mentoring-Prozesses nach Graf & Edelkraut (2017) - (eigene Darstellung erweitert um die Perspektive in *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*, 2023)

Die in diesem Handbuch angebotene Grafik versucht, die sechs bedeutendsten Bausteine einer Mentoring-Beziehung darzustellen, die jedoch situationsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sein können. Wie viel Zeit jedem dieser Elemente eingeräumt wird und auch zu welchem Zeitpunkt die Maßnahmen gesetzt werden, hängt von den äußeren und inneren Rahmenbedingungen ab. Sie sollten jedoch in jedem Fall beim Aufbau einer vertrauensvollen

Mentoring-Beziehung und im Zuge der stärkeorientierten und transparenten Begleitung Berücksichtigung finden.

Folgende sechs Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung werden im Praxishandbuch dargestellt und in der folgenden Grafik veranschaulicht:

- Vorstellung und Erstgespräch
- Onboarding
- Reflexionsgespräche
- Hospitationen
- Feedback
- Dokumentation

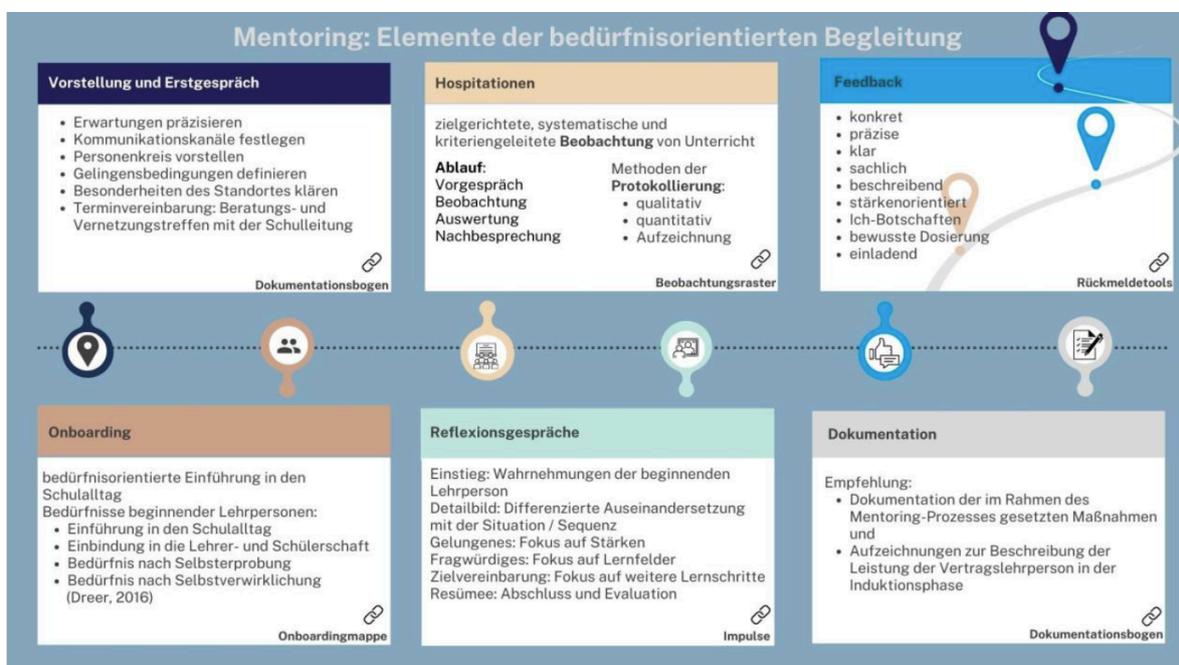


Abbildung 4Mentoring: Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung (Eigendarstellung)

Zu Beginn der Zusammenarbeit wird der Grundstein für eine vertrauensvolle und wohlwollende Mentoring-Beziehung gelegt. Dieser Beginn umfasst die Vorstellung der am Mentoring-Prozess beteiligten Personen und das Kennenlernen im Rahmen eines Erstgesprächs. Bei dieser ersten Begegnung gewinnen beide Parteien einen ersten Eindruck, spüren die Haltung des Gegenübers, nehmen wahr, wie die schulische Umgebung reagiert. Daher ist es bedeutsam, hier ein sicheres Umfeld und einen Raum zum Wohlfühlen zu schaffen, denn wenn Personen sich wohl fühlen, trauen sie sich Fragen zu stellen und sich zu öffnen. Beginnende Lehrpersonen kommen mit hohen Erwartungen an sich selbst und auch mit hohen Erwartungen an die Rahmenbedingungen an die Schule. Im Dialog gilt es diese Erwartungen bewusstzumachen und zu klären sowie ein gemeinsames Verständnis des Mentoring-Prozesses zu diskutieren. Zentral ist es bei diesem ersten Kennenlernen bzw. im Rahmen des Erstgesprächs, die beginnende Lehrperson als vollwertige Lehrperson, aber auch als ganzheitliche Person wahrzunehmen, sich der Vielfalt der Person bewusst zu sein und

diese neue Lehrperson als wertvolle Ressource zu verstehen, denn Neu ist kein Mangel, Neu bietet Chancen (Nehfort, 2022).

Diese sechs Phasen spiegeln sich im stringenten Aufbau des Praxishandbuchs wider. Jedes der sechs Großkapitel beginnt mit einleitenden Gedanken, die den theoretischen Hintergrund knapp zu fassen versuchen. Dabei ist es nicht das Ziel, das breite theoretische Spektrum der Begrifflichkeiten abzubilden, sondern diese ersten Zeilen sind lediglich als Hinführung zum Thema zu verstehen. In den weiteren Unterkapiteln liegt der Fokus auf der schulischen Realität. Diese bieten neben Handreichungen und Fragestellungen auch praktische Tools und Impulse für die Mentoring-Praxis. Durch vielfältige, anwendungsorientierte Instrumente für die Mentoring-Praxis, die den Austausch über die eigene Wahrnehmung und die Fremdwahrnehmung begünstigen, soll das Dialogische zwischen Mentor*in und Mentee angebahnt werden. Es handelt sich jedoch lediglich um eine Auswahl an Instrumenten, um eine Ideenbörse, um Impulse, die auch genau als solche zu verstehen sind. Die Anregungen und Fragestellungen sollen verdeutlichen, dass Mentoring als reflexiver Erfahrungsraum zu verstehen ist, der reziprok ist. Beide Parteien – Mentor*in und Mentee – werden durch diese Beziehung bereichert, sie wachsen, sie lernen von- und miteinander. Denn wenn wir Dinge füreinander tun, dann tun wir dies gleichzeitig für uns selbst (Gull, 2020).

7 Ausblick

Nachdem Version 01 des Praxishandbuches seit August 2023 im *open access* Format zum Download zur Verfügung steht, gilt es nun, diese Erstfassung zu evaluieren. Dabei soll den Fragestellungen nachgegangen werden, welche Personen diese Handreichung in welcher Häufigkeit und in welchen Situationen nützen. Des Weiteren soll untersucht werden, ob weitere Professionalisierungsangebote, Tools oder Hilfestellungen benötigt werden, um für die komplexe Tätigkeit des Mentorings gerüstet zu sein. In möglichen weiteren Forschungsvorhaben empfiehlt es sich, Mentor*innen mit und ohne Ausbildung zur Anwendung des Praxishandbuches zu befragen, um daraus Ausgangspunkte zur Überarbeitung abzuleiten. Lohnenswert wäre es auch zu erkunden, ob und inwiefern gewisse Elemente zu wenig Augenmerk erfahren haben und in welchen Phasen des Mentoring-Prozesses Herausforderungen zu verorten sind. Eine Adaptierung, Anpassung und Erweiterung ist in Planung, um allen Personengruppen gerecht zu werden, da sich Mentoring je nach den individuellen Bedürfnissen der zu Betreuenden (Quereinsteigende, Studierende, Lehramtsabsolvent*innen im Berufseinstieg) unterschiedlich gestaltet. Ziel ist eine Handreichung, die laufend evaluiert und aktualisiert wird, um den sich wandelnden Anforderungen entsprechen zu können.

Auch wird der Überlegung nachgegangen, wie sehr dieses Handbuch auf Mentoring im Berufseinstieg zu reduzieren ist, oder ob es auch Hilfe für Mentoring in den Pädagogisch-

praktischen Studien sein kann. Allenfalls soll in einer weiteren Version des Handbuches auch darauf geachtet werden.

Literatur

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. S. 187–198). Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Baumert, J., & Kunter, S. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), S. 463–482. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, S. 200–212. doi: <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2022) Teil 1, Nr. 137: BGBlA_2022_I_137.pdfsig (bka.gv.at)
- Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Abgerufen von https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Mentoring_Master/746_852_ao_Master_Mentoring_final.pdf [14.09.2023]
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 59–72). Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education, Ausgabe 15*, 2019.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 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*.

- Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI:
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Artner-Ninan, S. (2023). Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss "Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten" der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Perspektiven von Absolvent*innen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 327–341). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160
- Dammerer, J., Ziegler, V., & Bartonek, S. (2019). Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Yaroslavl (RU). S. 56–69, ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278. [05.11.2019]
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), S. 284–301.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. Aufl.)*. Springer Gabler.
- Gull, M. (2020). Maslow und Mentoren in einem Blogpost https://www.markusgull.com/daschauher/?utm_source=sendinblue&utm_campaign=Da_schau_her_bei_Maslows_wurde_aufgetockt!&utm_medium=email
- Hofmann, F., Greiner, U., & Katstaller, M. (2017). *Perspectives on mentoring novice teachers*. *Global Education Review*, 4 (4), S. 1–4.
- Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). *Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen*. #schuleverantworten, 2(3), S. 49–64.
<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>
- Hug, T. (2001). Erhebung und Auswertung empirischer Daten – eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 11–29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen (2. Aufl.)*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 41–58). Studienverlag.
- König, J. (2016). *Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 127–148). Waxmann.
- Kraler, C., Dammerer, J., Haas, C, Schreiner, C. & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor*innenausbildung. In, *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*. Heft 7-8. ÖBV. (S. 537–546).
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal* 26. S. 608–625.

- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenville – London: Scot, Foresman and Company.
- Kuhl, J. (2004). *Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? Personalführung*, 37 (4), S. 30–39. [12.03.2020]
https://www.selbststeuernlernen.net/fileadmin/user_upload/Materialien/Kuhl_2004_-_Was_bedeutet_Selbststeuerung.pdf
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Aldershot: Gower.
- Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Niemeier, M. (2009). *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt*. Paderborn: Igel Verlag.
- O’Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Paseka, A., Schratz, M., & Schritteser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl., S. 24–45). Facultas.
- Shea, Gordon F. (1994). *Mentoring: helping employees reach their full potential*. New York: AMA Membership Publications Division.
- Schein, E.H. (2016). *Humble Inquiry. Vorurteilslos Fragen als Methode effektiver Kommunikation*. EHP.
- Schritteser, I. (2023). Mentor*innen als „Teacher Educators“. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 179–186). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Wilhite, R. K. (2014). *The Teacher leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.) (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.180
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Münster, New York, Waxmann.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.). *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der*

Professionalisierung. Tagungsband. (S. 122–126). Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen - Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.

Ziegler, V., Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>

¹ Erlass des BMBWF 2022-0.724.518